ICCI - EPOK 2023

EPÖDER

XI. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

"GÜNCEL GELİŞMELER DOĞRULTUSUNDA EĞİTİM PROGRAMLARI: HERKES İÇİN EĞİTİM"

11TH INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM & INSTRUCTION

"CURRICULA IN LINE WITH CURRENT DEVELOPMENTS: EDUCATION FOR ALL"

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

FULL-TEXT CONGRESS PROCEEDINGS

AYDIN ADNAN MENDERES UNIVERSITY
OCTOBER 26-28, 2023

TÜBİTAK

XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi
"Güncel Gelişmeler Doğrultusunda Eğitim Pro gramları: Herkes İçin Eğitim"

11th International Congress On Curriculum & Instruction
"Curricula In Line With Current Developments: Education For All"

Tam Metin Bildiri Kitabı / Full-Text Congress Proceedings

E-ISBN: 978-605-70428-7-3

EPÖDER Yayınları /EPÖDER Publications

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği /Turkish Association of Curriculum and Instruction

https://epo-der.org/

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yayına Hazırlayanlar / Editors

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTIN

Kapak Tasarım: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Adres: Hatay Sk. Tülta Han 6/12 Kocatepe Mah. Çankaya 06420 Ankara /Türkiye

e-posta: icci-epok11@adu.edu.tr

Web: https://etkinlik.adu.edu.tr/icci-epok11/default.asp

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce çalışmalarda belirtilen görüşlerden ve yer verilen ifadelerden ilgili çalışmaların yazarları sorumludur.

KURULLAR

Onursal Başkanlar/ Honorary Chairs

Prof. Dr. Bülent Kent (Rektör, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Prof. Dr. Özcan Demirel (Kurucu Başkan, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Eş-Başkanları/ Congress Co-Chairs

Prof. Dr. Nuri Karasakaloğlu (Dekan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Doç. Dr. Cem Babadoğan (Yönetim Kurulu Başkanı, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği)

Kongre Düzenleme Kurulu Eş-Başkanları/ Organizing Committee Co-Chairmanship

Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Prof. Dr. Kerim Gündoğdu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, EPÖDER)

Kongre Düzenleme Kurulu/ Organizing Committee

Prof. Dr. Ruken Akar Vural (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Prof. Dr. Berna Aslan (EPÖDER)

Doç. Dr. Ayşe Elitok Kesici (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Beste Dinçer (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan (EPÖDER)

Doç. Dr. Serdar Çiftci (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Esed Yağcı (EPÖDER)

Doç. Dr. Tolga Erdoğan (EPÖDER)

Dr. Öğr. Üyesi Taner Arabacıoğlu (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Meltem Çengel Schoville (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Betül Altay Öztürk (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç Üstündağ Kocakuşak (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Altın (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Serap Tüfekçi Aslım (EPÖDER)

Arş. Gör. Dr. Muhammed Eken (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Bilim Kurulu/ Scientific Committee

Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Adil Türkoğlu (Emekli), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Ok (Emekli), Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Akeel Almarai, Università per Stranieri di Siena

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov, Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg University

Prof. Dr. Amirova Amina Slyamkhanovna, Abai Kazakh National Pedagogical University

Prof. Dr. Alper Başbay, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Altay Eren, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Aytunga Oğuz, Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Berit Karseth, University of Oslo

Prof. Dr. Berna Aslan, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Catherine K. K. Chan, University of Hong Kong

Prof. Dr. Cecilia-Mercado, Saint Louis University

Prof. Dr. Cennet Engin Demir, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş Şahin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Çetin Semerci, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru Öztürk Akar, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Eero Ropo (Emeritus), University of Tampere

Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Bıkmaz, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Feyza Doyran, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. George Grigore, University of Bucharest

Prof. Dr. Gülgün Alpan, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü Erdamar, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hanife Akar, Middle East Technical Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Özkan, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Güvenç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hünkar Korkmaz, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Oğuz Er, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Kalipa Atemova, L. N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Kristi Klette, University of Oslo
Prof. Dr. Lamia Hammad, Yarmouk University
Prof. Dr. Lin Goodwin (Emekli), Columbia University
Prof. Dr. Lynn Davies, University of Birmingham
Prof. Dr. Kıymet Selvi (Emekli), Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Makbule Başbay, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Michael Apple, University of Wisconsin
Prof. Dr. Michael Osborne, Üniversitesi of Glasgow
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin Çalışkan, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kasım Kıroğlu, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Aykaç, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Necla Köksal, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Neşe Işık Tertemiz, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nevin Saylan (Emekli), Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Nilay Bümen, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan Akınoğlu, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Beyhan, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan Demirel, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Sağ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Ronald Sultana, University of Malta
Prof. Dr. Raşit Özen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ruken Akar Vural, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Semra Güven, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Senar Alkın Şahin, Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Susan Drake, Canada Brock University
Prof. Dr. Todd Alan Price, National Louis University
Prof. Dr. Wee Tiong Seah, University of Melbourne
Prof. Dr. Ursula Hoadley, University of Cape Town
Prof. Dr. Yelkin Diker Çoşkun, Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Gürcan Ültanır (Emekli)
Prof. Dr. Zhumabayeva Asia Eleupanovna, Abai Kazakh National Pedagogical University

İçindekiler/Contents

Kurullar ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

Türkiye'de Program Çalışmalarının Dünü, Bugünü ve Geleceği: Zorluklar ve Çıkarımlar 1

Curriculum Development for a Sustainable and Humane Future 28

Inclusive Culture and Access to Cultural Institutions for People with Physical Disabilities. Photo-Ethnographic Inquiry in Poland and Scotland 36

Change and Transformation in Drama: Circumventing Denial through the Case of Edward Bond 47

Barriers to Teaching Thinking in Classrooms: Teachers' Perspectives 67

Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde 21. Yy. Becerileri ve Dijital Eğitim Hakkındaki Görüşleri 79

Let's Play a Game! (Hadi Bir Oyun Oynayalım) 96

Ortaokullarda Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın Kullanımına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri 108

Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri, Öğretim Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki 127

Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Konusunun UbD İle Tasarımının Etkililiğinin İncelenmesi 142

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Son Beş Yılda Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi 156

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri 172

Önce Geri Dönüştür, Sonra Oyna Öğren 187

Eğitim Fakültesi Akademisyenlerinin Eğitimde ChatGPT Kullanımına Dair Görüşleri 195

Türkiye'de STEM Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi 210

Dijitalleşme ve Nöroplasite; Sanalizm ve Beyin Plasistesi 225

Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Tespiti 231

The Monolingual and Bilingual Children's Visual Conceptualization of the Internet 247

A SWOT Analysis of Online Education in the Context of University Students' Views 262

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 275

Web 2.0 Araçlarının İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi 288

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretmenlerin Etik İhlalleri ve Nedenleri 305

Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme 319

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliği Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 334

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının ve Oyun Tercihlerinin İncelenmesi 349

Çocuk Kitaplarında Bilimsel Süreç Becerileri..... 363

Diyalojik Argümantasyona Dayalı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Demokrasiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi 376

Prospective English Teachers' Skills in Managing Problems Encountered in Classroom Management During Internship 389

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği..... 407

Çocuk Oyunlarının Kurallı Oynama Becerisine Katkısı 422

Destekleyenler 439

Türkiye'de Program Çalışmalarının Dünü, Bugünü ve Geleceği: Zorluklar ve Çıkarımlar

Keynote Speaker

Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

hunkar@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5289-1111

Öz

Bu dokümandaki içerik "Güncel Gelişmeler Doğrultusunda Eğitim Programları: Herkes İçin Eğitim" ana teması ile Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ev sahipliği ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) iş birliğiyle 26-28 Ekim 2023 tarihlerinde düzenlenen 11. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2023)'nde ana konuşma olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: eğitim programları, program tarihi, program çalışmaları.

Abstract

The content in this document is based on the main theme "Curricula in Line with Current Developments: Education for Everyone" and the 11th annual Conference held on October 26-28, 2023 in cooperation with the Association of Curriculum and Instruction (EPODER) hosted by the Faculty of Education of Aydın Adnan Menderes University. It was presented as the main speech at the International Congress of Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK 2023).

Keywords: curriculum, history of curriculum, curriculum studies

Giriş

2023 yılını geride bıraktığımız bugünlerde son yirmi yıla baktığımızda ülkemizde ve dünyada savaşlar, göçler, göçmenler, iklim ve enerji krizleri, doğal afetler, salgınlar, çevre sorunları, ekonomik güçlükler, jeopolitik ve ulusal bölünmelerle karşı karşıya kaldığımız bir dönem yaşanmaktadır. Tüm bu olaylar, birçok yönden geçmiş tarafından şekillendirilmiştir. Bugün karşı karşıya kaldığımız öngörülemeyen ve öngörülemez süreçler geleceği nasıl şekillendirmemiz gerektiğinin de bir hatırlatıcısıdır. Öngörülemezlik bizi şaşırtmaya devam ettikçe eğitim programı alanındaki çalışmalar da kısa vadede hızlı çözümler geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Ancak tüm bu güçlüklere rağmen eğitim programları çalışmaları geleceğe dair bir vizyon yaratmaya yönelmiştir.

Geçmişin eğitim programı ile bugünün programı ve bugününki ile gelecekteki eğitim programı arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu bağlamda program tarihine odaklanan bu konuşma Türkiye'de;

- program çalışmalarının bugünkü eğilimlerine yol açan seçilmiş geçmiş olaylarla,
- programların ve program çalışmalarının geçmiş dönemlerini analiz ederek mevcut ve ihtiyaç duyulan programların geliştirilmesi sürecine ilişkin problem ve sorunlarla ve
- mevcut durumun gelecekteki eğitim ihtiyaçları açısından gözden geçirilmesi ve yorumlanmasıyla sınırlıdır.

Eğitim Programı Tarihi Kavramı

Eğitim programı tarihi çoğu zaman eğitim tarihi çalışmaları ile karıştırılmaktadır (McCullogh, 2019). Eğitim tarihi çalışmaları 19.yy. ilk çeyreğinde orijini Almanya olmak üzere (Popkewitz, 2011) daha sonra Fransa ve İngiltere'de yapılan çalışmalar ile başlar (Trohler, 2019). Çağlar içinde gelişen eğitim felsefeleri, politikaları, teorileri, eğitim sistemleri ve kurumları ile öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanır. Eğitim programı tarihi ise 20. yüzyıl son çeyreğinde Amerika Birleşik Devleri (ABD)'nde 1977 yılında Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji (Teachers College)'nde kurulan Eğitim Programı Tarihi Araştırmaları Derneği tarafından yapılan çalışmalar ile başlar (Trohler, 2019). Eğitim programı tarihi dün, bugün ve yarın için tarihsel süreç içerisinde program çalışmalarıyla ilgili olayları, problem ve sorunları eleştirel bir bakış açısıyla açıklamak, çözüm yolları önermek ve eğitim programlarıyla ilgili 'bir teori geliştirmek ve test etmeye odaklanır. Kliebard ve Franklin (1983, s.138) ise eğitim program tarihini sosyal grupların zaman içinde sahip oldukları süreğen bilgi ve inancı eğitim kurumları aracılığıyla seçtiği, organize ettiği ve dağıttığı süreçleri yorumlamaya ve nihayetinde anlamaya yönelik bilimsel bir girişim olarak tanımlar. Eğitim tarihi Avrupa kültürüne dayalı ilerlerken program tarihi ABD'deki çalışmalara dayalı ilerlemiştir. Çalışma alanları farklı da olsa da zaman zaman eğitim programı tarihini açıklarken eğitim tarihine değinmek gerekmektedir. Eğer elimizde belli bir döneme, topluma ya da kültüre ilişkin program tarihine yönelik yeterli bilgi, belge ve kaynak yok ise eğitim sistemi ve kurumlarının yapısı içerisinde program tarihi ile dolaylı da olsa ilişkilendirilebilecek çalışmaları kullanmak anlamlı olabilir. Bu makalede Türkiye'de program çalışmalarının dünü,

bugünü ve yarını hakkında bilgi vermeden önce program tarihi kavramını açıklamak uygun olacaktır. Daha sonra program tarihi kavramının odağında Türkiye'de, geçmişten günümüze eğitim programlarının eğitim sistemi içerisinde programların nasıl oluşturulduğunu ve uygulamaların nasıl gerçekleştiğini açıklarken eğitim tarihinin verilerinden de yararlanacaktır.

Türkiye'de Program Tarihi

Bir toplumun insan anlayışı belirli bir eğitim modelini de beraberinde getirir. Her geliştirdiğimiz eğitim modeli de bir insan anlayışını yansıtır. Türk tarihi boyunca insan yetiştirme düzeni ve anlayışına ne bakıldığında toplumsal ve siyasal dönüşümle birlikte bu anlayışın da değiştiğini görmekteyiz. İslamiyet öncesi Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar gibi Orta Asya Türk Devletleri'ndeki eğitim sistemine ilişkin bilgilere otobiyografiler, sınırlı yazılı dokümanlar, abideler-yazıtlar üzerindeki açıklamalar ve sözlü kültürden günümüze yansıyan eserler yoluyla ulaşmaktayız. Bu döneme ait ulaşabilen kaynaklarda toplumu oluşturan bireylerin zor bozkır ve iklim koşullarına uyum gösterebilen güçlü, savaşçı ve dayanıklı bilge ve yiğit kişiliğe (alp insan), gelenek, Türk dili ve töresi, dini (Şamanizm) değerler ve ulus bilincine sahip olmaları istendiği görülmektedir (Akyüz, 2014). Ancak bugün için göçebe ve yarı göçebe yaşayan Orta Asya Türk Devletleri'nde hazırlanmış ve(ya) uygulanmış olan elimize ulaşmış bir eğitim programı belgesi ve dokümanına rastlanmamaktadır.

İslamiyet sonrası Türk Devletlerinde ulus devlet anlayışından ümmet anlayışına doğru bir yönelme olmuştur. Selçuklularda alp insan tipiyle birlikte İslam dinini yaymak amacıyla mücadele eden, kahraman, cesur, bilge ve önder insan yani Gazi ve Müslüman halkı yeni fethedilen yerlere sevk eden, İslamiyet'i yaymayı amaçlayan Veli insan tipi insan yetiştirmek hedeflenmiştir. Selçuklularda küttaplar medreselerde talebelerin düzeylerine göre Türk ve İslam geleneklerine dair metinler, dini eserler, kutsal kitabın eğitimi (Kuran-Kerim) Arap ve Fars medeniyetlerinin önemli eserleri okutulmuştur (Unat, 1964). Belli bir kitabın bitirilmesine dayalı olarak eğitimin yürütüldüğü medreselerde eğitim anlamadan ziyade ezbere dayalıdır. Öğretim süresi belirsizdir. Bu süre öğretmen ve öğrencinin yeteneğine ve ezber gücüne göre değişmektedir (Binbaşıoğlu, 1993). Eğitim sisteminde dini eğitim ile birlikte bir mesleğe ve işe yönelmiş ahilik (dini ve mesleki eğitim) sistemi diğer önemli bir bileşen olmuştur (Sakaoğlu, 2018).

Osmanlı Döneminde ise 18.yy sonlarına kadar eğitim kurumları olarak sıbyan mektepleri ve medreseler öne çıkmaktadır. Sıbyan mekteplerinde uygulanan resmi bir eğitim programı, belirlenmiş öğrenim süresi ya da eğitmen nitelikleri açısından bir standart bulunmamaktadır (Unat, 1964). Ekmeleddin İhsanoğlu (2019) Medreseler Neydi, Ne Değildi? Osmanlılarda Akli İlimlerin Eğitimi ve Modern Bilimin Girişi kitabında Topkapı Sarayı Arşivi'nde bulunan TSMA.E.0546 (eski kayıt numarası E-2803-1) nolu ve 1565 (Hicri Takvim: 973) tarihli tek sayfa halindeki Medaris-i Hakaniye ye lazım olup ferman-1 padişahi ile müderris efendilere verilen kitapların beyanıdır» başlıklı bir belgenin, "Sultanın Eğitim Programı" (The Sultan's Syllabus) olarak değerlendirilmesinin bu konuda yapılan yanlış değerlendirmeler açısından çok açıklayıcı bir örnek olduğunu belirtmektedir. Bu belgede 12'si tefsir, 12'si hadis, 5'i usül-i fikih, 7'si fürü- fıkıh, 3'ü ise lügat konularında 39 kitap ismi listelenmiştir. Bu belgede yer alan kitapların medreselerde okutulagelen ve gereksinim duyulduğunda hazırlanıp medreselere gönderilmesi ve müderris efendilere verilmesi emredilmektedir. Eğitimin bu teşkilatlanması içerisinde en önemli unsur, üzerinde çalıştığı kitabı okuyup anlama ve gerekirse ezberleyerek bitirebilmektir. (Baltacı, 1974, Uzunçarışılı, 1947, 1988) Yani, “kitap geçmek” eğitim sisteminin temel yapısını oluşturmuştur (Unat, 1964; Uzunçarşılı, 1947, İhsanoğlu, 2019). Bu nedenle medreseler de zaman zaman “Hâşiye-i Tecrid”, “Miftâh” gibi o medresede okutulan kitap ismiyle adlandırılmıştır. Dersler müderrislerin rütbelerine göre belirlenmektedir. Bu durum medreselere okutulan bu kitapların bir eğitim programı gereği okutulduğu anlamına gelmez. Medreselerin fermanla veya siyasi iradeyle tespit ve tayin edilmiş bir eğitim programı yoktur (İhsanoğlu, 2019).

Eğitim programları, karar verme ve koordinasyonu sağlayacak bir eğitim otoritesi tarafından hazırlanan ve onun yönetiminde ona bağlı okullarda uygulanması gereken resmi bir düzenlemedir. Medreselerin eğitim şekil ve içeriği "resmi" talimat veya "idari düzenlemelerle değil asırlar boyu süregelen gelenek ve teamüllere dayanmaktadır. Uygulama boyutunda "mecburiyet" ve "resmiyet" ifade eden bu kavramın karşılığını ne Selçuklu ne de Osmanlı medrese tarihinde görmek mümkündür.

Osmanlı eğitim tarihinde devletin veya onun adına hareket eden resmi makamların, tayin edici amir rolü, modern askeri eğitim sahasında başlar. 18. yüzyılın son yıllarında kurulmaya başlanan mühendislik, denizcilik, tıp, harbiye gibi askeri okullar Avrupa’daki benzer okullar örnek alınarak yapılandırıldığı için bu okulların resmi kuruluş belgelerinde

eğitim programları ana hatlarıyla gösterilmiştir (Koçer, 1991; Tekeli ve İlkin, 1993; İhsanoğlu, 2019). Osmanlı sivil eğitim hayatında ise devletin nâzım ve amir rolü 1869'da çıkarılan bugünkü anlamda genel eğitim yasası Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle başlar (Davison, 1963). Bu nizamnamenin hedefi, imparatorluğun farklı coğrafyalardaki eğitim hayatının aynı norm ve standartlarda yürütülmesini sağlamak ve farklı din, dil ve etnik kökene sahip vatandaşlar arasında kültürel birlik sağlamaktır (Somel, 2011).

1893'te Maarif Nezareti, ilk mekteplerde ve diğer eğitim kademelerinde eğitimin nasıl yürütüleceği konusunda yapılan düzenlemelerde İstanbul'da ve taşra köylerinde bulunan ilk mekteplerin ders cetvellerini detaylı şekilde vermiş, yani derslerin içeriği, seviyesi ve nasıl okutulacağı hususlarını belirtmiştir. Bu Nizamnamede devletin eğitim programı üzerindeki onay ve denetimine ilişkin aşağıdaki üç alıntı önemlidir (Ozalp ve Ataünal, 1977).

> Sıbyan Okulları, 7. Madde "Bu derslerin değiştirilmesi veya genişletilmesi lüzumlu görüldüğü takdirde mahalli eğitim meclisinin Maarif Nezaretinden izin alması ve Meclisi Kebiri Maarifin uygun görmesi üzerine yapılacaktır." (s.550)
>
> Rüştiye Okulları 24. Madde "Bu cetvelde yazılı derslerin öğretim şekli özel cetvele göre günlere bölünmüş olduğundan, bu esasa göre öğretimi yapılacaktır. Okullarda yapılacak deneylerden sonra bazılarının değiştirilmesi icap ederse bu değişmeler mutlaka meclisinin Maarif Nezaretinden izin alması ve Meclisi Kebiri Maarifin uygun görmesi üzerine yapılacaktır." (s.553)
>
> Darülfunun 86. Madde «Bölümlere ait sınıfların ders cetvelleri öğretim yılı başında o şubenin öğretmenleri tarafından hazırlanarak o şubenin öğretmenleri tarafından hazırlanarak ve Darülfünun Nazırı ile Maarif Nezareti tarafından onaylanacaktır.» (s.566)

Bu uygulamanın, merkezi hükûmetin okullardaki kontrolünü sağlamak için Fransa'da 1886 yıllarında çıkarılan Jules Ferry Eğitim Yasası'ndan (Bergen, Ozuf, Chevallier, Delhome, Gault, ve Gonthier; 1986) birkaç yıl sonra hayata geçirilmiş olması ilginç bir tesadüftür. Bu düzenlemeden birkaç yıl sonra 1898 yılında çıkarılan Salname-i Nezaret-i Maarifi-i Umumiye'nin ilk sayısında her düzeydeki eğitim kademesi ve okullar hakkında detaylı bilgiler verilip ders programları sıralanırken hepsi için "müfredat programı" veya "ders cetveli" tabirleri kullanılmıştır (Unat, 1964; Özalp, 1982; İhsanoğlu, 2019). "Müfredat programı" tabiri ise sırf İstanbul'da ve taşrada bulunan ilk mektepler için kullanılmıştır. 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile merkezileşen modern eğitimin

gereği olarak resmiyet kazanan "müfredat programı" kavramı ancak 19.yy. sonlarında resmi yazışmalara ve daha sonra sözlüklere girmiştir (Koçer, 1991; İhsanoğlu, 2019). Batı eğitim anlayış ve sisteminden özellikle Fransız eğitim sisteminden Osmanlı eğitim sistemine intikal eden "curriculum" kavramının karşılığı olan eğitim programı kavramı ve uygulaması daha çok merkezi devletin ortak anlayış sağlamak üzere öngördüğü politikaları gerçekleştirebilmek için benimsenmiş ve ilkokullar için uygulanmaya başlamıştır. 1915 yılında Mekatib-i İbtidaiyye Umumiye Talimatnamesi ile Bir ve İki Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus ve Altı, Beş, dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus olmak üzere iki yarı bicimde hazırlanmıştır (Alp, 2020) Bu talimatname 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar kırksekiz yıl yürürlükte kalmıştır. Türk ilköğretim 1915 yılında makbul vatandaş ve makbul insan yetiştirme amacıyla Mekatib-i İbtidaiyye Ders Müfredatı (İlkokulların Ders Müfredatı) kabul edilmiştir (Üstel, 2014). Bu dönemde geliştirilen programlar daha çok konu listesi ve programın nasıl uygulanacağına yönelik açıklamalar şeklinde yayınlanmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 Yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı'dır. Osmanlıca yazılmıştır. Dönemin Bakanı Vasıf Çınar'ın başkanlığında toplanan İkinci Heyet-i İlmiyede kabul edilmiştir. Kırk üç kişi tarafından yirmi dört gün çalışılarak ilköğretim programı hazırlanmıştır. Ancak Maarif Nezareti tarafından önceden hazırlanan lise müfredatı bu toplantıda kabul edildi. II. Meşrutiyet tartışmalarını bilen Ali Haydar Taner, Avni Basman, Nafi Atuf Kansu, Necmettin Sadak, Mustafa Şekip Tunç, Abdülfeyyaz Tevfik, İhsan Sungu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İbrahim Alaaddin Gövsa, Fuat Köprülü, Kazım Nami Duru gibi eğitimciler I. ve II. Heyet-i İlmiye toplantılarında yer aldılar (Alp, 2020). Diğer katılımcılar öğretmen okulu müdürleri, öğretim yöntemleri alanında ders veren öğretmenler, profesörlerden oluşmaktadır. Bu heyet programı yeni devlet yönetimi olan cumhuriyetin ilkeleri ve esasına göre düzenledi. Amaç halkın yeni devlet yönetimine intibakını sağlamaktı. Zorunlu eğitim bu programla birlikte altı yıldan beş yıla indirildi. Ortaöğretimin süresi yedi yıldan altı yıla (3+3) indirilmiştir. Haftalık ders saati ilkokullarda yirmi altı liselerde otuz saat olarak belirlendi. Yarışma usulü ders kitaplarının yazdırılması, ilkokullar için kitapsız dersler için rehber hazırlanması liseler için gerekiyorsa yabancı dillerden tercüme ettirilmeleri kararlaştırıldı. Programda ilk mektep öğrencilerinin okuyacakları dersler, derslerin konuları ve öğretim yöntemleri verilmiştir İlkokul öğretmenlerinin maaşlarının devlet tarafından ödenmesi öte yandan

okulların kurulması için gerekli olan masrafların ve diğer harcamaların bir süre daha halk tarafından karşılanması uygun bulunmuştur. İki yıllık uygulamadan sonra öğretmen ve müfettişlerden alınan raporlar doğrultusunda revize edilmiş ve yenilenmiştir (Alp, 2020, Sakaoğlu, 2018).

1926 İlk Mektep Müfredat Programı (Maarif Vekaleti, 1930), 1924 Yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nın kısa sürede hazırlandığı ve üyelerinin karışıklığı yüzünden sorunlu olarak çıktığı belirtilerek; Fransız, Rus, İtalyan, Yunan, Bulgar, Alman uluslarının ilköğretim programlarından yararlanılarak geliştirilmiştir. Böylelikle program çalışmalarında iç tutarlılık kadar dış tutarlılıkta sağlanmaya çalışılmıştır. 1930 yılına kadar Osmanlıca yazılmış ve uygulanmıştır. 1930-1936 yıllarında ise Latin harfleri ile Türkçe yazılmış ve uygulanmıştır. Toplamda on yıl uygulamada kalmıştır. Dönemin bakanı Mustafa Necati liderliğinde Üçüncü Heyet-i İlmiye, bir program komisyonu kurmuş ve çeşitli ülkelerin okul programları üzerine bir araştırma çalışması yaparak bir taslak plan hazırlamıştır. Bakanlık tarafından değerlendirilen yeni program taslağının ilkokul müfettişlerine ve bazı ilkokul öğretmenlerine gönderilerek incelemeleri sağlanmıştır. Bu şekilde geliştirilen 1926 İlk Mektep Müfredatı 1925-1926 öğretim yılında bir yıl denemiş 1927 yılında uygulamaya konulmuştur. Talim Terbiye Dairesi tarafından onaylanan ilk programdır Cumhuriyet ilkelerine uygun yeni öğretim yöntemleriyle altı ay çalışılarak "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). Köy çocuklarını köyün ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için şehir okulları programının esasları temel alınarak "Köy Mektepleri, Müfredat Programı" hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müsbet bilimler oluşturmuştur. Programda kız ve erkek ilk mekteplerinin haftalık ders dağıtım cetvelleri, çocuklara verilecek ders kitapları ve okutulacak derslerle ilgili programlar yer almıştır. Toplu tedris yöntemi benimsenmiştir. Bakanlık öğretmenlere yeni metodun öğretilmesi için kurs açmıştır. Derslerin çevresel koşullar ve yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak, öğrenilenlerin yaşamla ilişkisi kurularak çocukların yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde anlatmanın önemli bir husus olduğu belirtilmiştir. 1926'da kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 20 ve 21. maddesine göre maarif emirlikleri kurularak denetimde yetki yerelleştirilmiştir. İlk tedrisat müfettişlerinin programda yer alan metotların uygulanması ve alınan sonuçlar ile 1924 programından farklarını açıklayan raporlarını üç ayda bir vekâlete bildirmeleri karara bağlanmıştır.

Maarif Vekâleti, aksaklıkların önüne geçmek ve 1926 programının tavizsiz ve daha bilinçli uygulanmasını sağlamak için bir çalışma başlatmış ve 1929 yılında İlk Mektepler Talimatnamesini yayınlamıştır (tuğluoğlu ve Tunç, 2010). Program değişikliğine yönelik sıkıntılar devam ederken harf inkılabının yapılmasıyla eskiden ayrı ayrı okutulan dersleri bir ad altında yine aynı eski metotlarla okutulmaktan başka bir şey getirmemiştir. İnkılâpların zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar karşısında programlarda da yeni değişiklikler yapılması ihtiyacı doğmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran kadrolar, 1924 ve 1926 programlarının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde dönemin tüm öğretmen okullarının yönetici ve eğitim bilimcilerinin temsilcileri aracılığıyla görüşlerini iletmelerini sağlamıştır (Alp, 2020).

1936 İlkokul programı (MEB, 1936) 1948 yılına kadar oniki yıl boyunca uygulanmıştır. Talim Terbiye Dairesi tarafından hazırlanan bu programda 1936 yılından itibaren Atatürkçü felsefenin cumhuriyetçilik, devletçilik, halkçılık, milliyetçilik, laiklik ve inkılâpçılık ilkeleri okul programlarına da girmiş ve eğitimde yapılacak yenilikleri yönlendirmiştir (Çavuş, 2021). Programların temel felsefesini, yeni nesillere Atatürk ilke ve devrimleri ile cumhuriyet rejimini benimsetmek oluşturmuştur. Programda "İlkokulun Hedefleri" başlığını taşıyan ilk bölümde "Ulusal Eğitim" ilkelerine yer verilmiş ve "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" üzerinde durulmuştur. Programda "İlkokulun Hedefleri" başlığını taşıyan ilk bölümde "Ulusal Eğitim" ilkelerine yer verilmiş ve "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" üzerinde durulmuştur (Gözütok, 2003). Birleştirilmiş sınıf uygulaması ilk kez bir programda yer almıştır. 1939 yılında ilk kez toplanan I. Millî Eğitim Şûrası kararlarıyla, köylerdeki eğitimin kalitesini arttırmak ve köy ile kent çocuklarını eşit hale getirmek amacıyla üç sınıflı ve tek eğitmenli köy okulları beş yıla çıkarılmıştır (Kapluhan, 2012). 1939-1940 öğretim yılında, hazırlanan "Köy Okulları Program Projesi" uygulanmaya başlanmıştır. Köy hayatına ilişkin uygulamalı derslerin yer aldığı programda, uygulamalı dersler için etkinlikler de belirtilmiştir. Programda yer alan Türkçe, Aritmetik, Geometri, Tarih, Coğrafya, Yurt bilgisi ve Resim derslerinin içerikleri kent ilkokullarıyla benzer şekilde hazırlanırken Hayat Bilgisi, Tabiat Bilgisi, İş ve Ziraat derslerinin içerikleri köydeki yaşama uygun hazırlanmıştır (Gözütok, 2003). Kent ve köy okulları programlarını günün ihtiyaçları doğrultusuna yeniden geliştirmek amacıyla 1948 programı geliştirilmiştir.

1948 İlkokul programı 1968 ılına kadar yirmi yıl uygulamada kalmıştır. Talim Terbiye Dairesi tarafından hazırlanmıştır. Cumhuriyet Döneminin en uzun süre uygulamada kalan programıdır. 1936 ilkokul programı ile 1930 köy ilkokulları programının bütünleştirilmesinden oluşmuştur.

1948 İlkokul programında (MEB, 1948) program geliştirilmeden önce ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir (Arslan, 2000).

a. *Genel Düşünceler*

1. Her iki programın genel olarak eksik ve fazla tarafları nelerdir?
2. Bugüne kadar programların tatbikinde rastlanan güçlükler ve tatbik kabiliyeti görülmeyen kısımlar var mıdır?
3. İlkokul programının köyde veya şehirde, bilhassa genişletilecek konular ayrıca belirtilmek şartıyla, tek program hâline getirilmesi uygun mudur?
4. Köy enstitü mezunu öğretmenlerin 4274 sayılı kanunun 10. maddesiyle tespit edilen vazifelerine göre müfredat programına girmesi gerekli ders konuları var mıdır? Bu konular sınıflara ne suretle dağıtılabilir?
5. Bugün programda mevcut derslerden başka ilkokul programında yer alması gerekli ders var mıdır? Varsa mucip sebepleriyle müfredatı ve konulacağı sınıflar hakkında düşünceler.

b. *Program Konuları hakkında Özel Teklif ve Düşünceler*

1. Her program konusunun mahiyet ve müfredatı üzerinde birer birer durularak, öğrencilerin yaş ve sınıf durumları göz önünde tutulmak şartıyla, konuların azaltılması gerekiyorsa hangilerinin çıkarılması ya da çoğaltılması uygun olacağı
2. Müfredatın muhtelif sınıflara dağılış bakımından haftalık ders saati ve konu itibariyle denkleştirilmesi. (Bilhassa 3. ve 4. sınıflarda)
3. Köy ve şehirler için ayrı ayrı programlar yapılmasından vazgeçildiği takdirde çevrenin özelliklerine göre köyde, kasabada ve şehirde üzerinde durulması gerekli ders konuları ile her üç çevreye göre öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek eklenecek yeni konular hakkında teklif ve düşünceler.

İhtiyaç analizi sonucunda Millî Eğitimin genel amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat açısından olmak üzere dört grupta toplanmıştır. "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" yeniden düzenlenmiş ve bu ilkelerin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Bu ilkeler ve açıklamalar 1949 yılında yayımlanan Ortaokul Programında da yer almıştır (Gözütok, 2003). 1948 Eğitim İlkokul Programı, yatay-dikey düzenleme ile ardışıktık, kapsam ve bütünleşme gibi bazı modern program geliştirme ilkeleri gözetilerek hazırlanmıştır. 1948 programında hedef kavramı yerine amaç, kavramı kullanılmış, programa "Millî Eğitimin Amaçları" bölümüyle başlanmış ve 1936 İlkokul Programı'ndaki eğitim-öğretim ilkeleri yeniden düzenlenmiştir. 1951-1952 öğretim yılında 1948 programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla Amerika'dan Kate Wofford Türkiye'ye davet edilmiştir (Wafford, 1952). 1952 yılında Wooford önerisiyle 25 kişilik bir öğretmen grubu ilköğretim alanında bilgi ve görgülerini arttırmak amacıyla Bakanlık tarafından Amerika Florida Üniversitesine gönderilmiştir. 1953 yılında 5. Milli Eğitim Şurasında günün ihtiyaçlarına cevap verecek yeni bir ilkokul programı hazırlanması ve deneme okullarında denendikten sonra programın bütün okullarda uygulanması istenmiştir (Marım ve Sam, 2018). Bolu «Köy Okulları deneme okulları» 1955, İstanbul Şehir ve Köy İlkokulları Müfredat Programı hazırlanmıştır. 1959 yılında düzenlenen Türkiye Eğitim Milli Komisyonu Raporu (1960)'nda teknik yönleri ile gelişmiş, bir program olarak görülse de bilgi öğretimini esas alan bu programda konu ve ünite sayısının fazlalaşması ve zihni öğretim anlayışının benimsenmesi nedeniyle duyuşsal ve devinişsel kazanımların ihmal edilmesi bir eleştiri konusu olmuştur.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ülkemize yabancı uzmanlar gelerek Türk Eğitim sisteminin farklı boyutları ve eğitim programları çalışmalarına yönelik raporlar hazırlamıştır.

Tablo 1

Milli Eğitimde Yabancı Uzmanlar Raporu (1924-1957)

Yıl	Adı ve Soyadı	Ülkesi	Verdiği Konferans ve Raporun Konusu
1924	John Dewey	ABD	Genel Eğitim Sistemi-Demokrasi ve Eğitim- «Türk Maarif Raporu»
1925	Alfred Kühne	Almanya	Mesleki ve Teknik Eğitim «Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor»

1927	Omar Buyse	Belçika	Mesleki ve Teknik Eğitim «Teknik Öğretim Hakkında Rapor»
1928	Adolphe Ferriere	İsviçre	Pedagoji- Alternatif Eğitim Sistemleri «Yeni Mektepler: İlmi Pedagoji Laboratuvarları» «Yeni Türkiye Mektepleri»
1932	Albert Malche	İsviçre	Yükseköğretim-Üniversiteler «İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor»
1934	Berly Parker	ABD	Genel Eğitim sistemi- İlköğretim «Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor»
1933-1934	Bir grup uzman	ABD	Genel Eğitim Sistemi
1933-1952	Philippe Schwartz	Almanya	Yükseköğretim- Üniversiteler «İstanbul Üniversitesi'nin Bugünkü Durumu ve İstikbali»
1951	Watson Dickerman	ABD	Halk Eğitimi «Türkiye'de Halk Eğitimi Hakkında Rapor»
1951	Kate Vixon Wofford	ABD	Köy Okulları «Türkiye'de Köy İlkokulları Hakkında Rapor»
1952	John Rufi	ABD	Ortaöğretim «Türkiye'de Ortaöğretim Müşahedeler Problemler Tavsiyeler»
1952-1953	Ellswort Tompkins	ABD	Ortaöğretim- Teftiş «Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş Raporu»
1952-1953	Lester Beals	ABD	Okullarda Rehberlik «Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor»
1953	Roben J. Maaske	ABD	Öğretmen Eğitimi- «Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Rapor»
1955-1956	Elizabeth S. Gorvine M Costat	ABD	Teknik Eğitim «Kız Teknik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Raporu» Mesleki Teknik Eğitim «Türkiye'de Meslek Okulları Hakkındaki Rapor»
1957	Bir grup uzman	ABD	Ticaret Eğitimi

Yabancı uzmanlar Avrupa ülkeleri ve ağırlıklı olarak Amerika Birleşik Devletlerinden gelmiştir. Bu da ülkenin bu dönemde modern dünyaya uyum sağlama ve batılılaşma çabalarının bir ürünüdür. Bu raporlar sonucunda gelişen yeni anlayışlar ve önceki program deneyimleri 1962 tarihli İlkokul Programı Taslağına ortam hazırlamıştır (MEB, 1962). 19.02.1962 tarihinde Ön program taslağını hazırlamak üzere 15 gün süreyle köy ve şehir ilkokullarında çalışan öğretmenlerinden, ilkokul müdür ve müfettişlerinden, milli eğitim müdürü ve yöneticilerinden, ortaokul ve öğretmen okulları öğretmenlerinden ilgili uzman ve velilerinden kurulu 108 kişilik bir komisyon önceki rapor ve tespitleri inceleyerek çalışmalara başlamıştır. Ön program taslağı üzerinde genel ilkelere vardıktan sonra komitelere ayrılarak çalışmalara başlamıştır. (Amaç ve İlkeler, derslere ilişkin komiteler). Komiteler zaman zaman genel kurul olarak toplanarak ortak görüşe göre programın hazırlanmasına dikkat etmişlerdir. Ön Program Taslağı Hazırlama Komisyonu çalışmaları bitince meydana getirilen taslak teksir edilerek ilgili kurullara bazı yönetici

ve öğretmenlere gönderilerek görüş alınmıştır. 28.03.1962 tarihinde ön program çalışmaları ile meydana getirilen taslağın redaksiyonu ile komiteler arası işbirliğini sağlamak ve birleştirilmiş sınıflara ait çalışmaları geliştirmek amacıyla tekrar bir komisyon kurulmuştur. 35 ilkokul öğretmeni ve ilgili uzmanların katıldığı bu komisyon Yeni İlkokul Programı Taslağını hazırlamıştır.

1962 *İlkokul Program Taslağının Deneme ve Uygulamaya Konulması*

1962-1963 yıllarında yeni hazırlanan İlkokul Programı yerel ve ulusal özellikler dikkate alınarak yurdun bütün okullarında uygulanmaya konulmadan önce 5 yıl süreyle 250 ilkokulda denenmesi ve geliştirilmesi uygun görülmüştür. 04.06.1962 tarihinde Ankara, Antalya, Bursa, Bolu, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, İzmir, İstanbul, Konya ve Samsun illerinde saptanan 106 tek ve iki öğretmenli köy okulları ile kasaba ve şehir okullarında taslağın denenmesi uygun görülmüştür. Eylül 1962'de program taslağını uygulamakla görevli olan 14 ilin il milli eğitim müdürleri, ilgili ilköğretim müfettişleri ile öğretmen ve müdürlerden kurulu 86 kişilik grup Ankara'da düzenlenen bir seminere katılmışlardır. Bu seminerden sonra 14 ilde program çalışmalarında görevli diğer öğretmenler içinde bulundukları yerlerde kurslar düzenlenmiştir. Taslak incelenerek ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması üzerinde durularak bir görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. 1967 yılında program taslağının ülke genelindeki okullarında uygulanmasına başlanılacağı dikkate alınarak ilgili personelin yetiştirilmesi, taslağın geliştirilmesi ve gerekli eğitim araçlarının hazırlanması işi plana bağlanarak gerekli çalışmalar başlatılmıştır. 1962 program taslağı 6-7 yıllık hazırlık ve deneme süresi geçirdikten sonra 1968 yılında nihai program uygulamaya konulan program Talim Terbiye Dairesi ve İlköğretim Genel Müdürlüğü işbirliği ile hazırlanmıştır. 1968 Programı'nda küme çalışmaları vurgulanmış ve programa çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili açıklamalar bölümü eklenmiştir. Önceki programlarda 1., 2. ve 3. sınıflar için benimsenin toplu öğretim anlayışı bu programda 4. ve 5. sınıflar için de uygulanmış, ve bu kapsamda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri yerine sosyal bilgiler dersi ve tabiat bilgisi ve tarım dersleri yerine fen ve tabiat bilgileri dersi programa eklenmiştir. Film Radyo Televizyon Eğitim Merkezi, Devlet Araçları Yapım Merkezi kurulmuş programla birlikte ders kitapları yazılmış, ders materyalleri geliştirilmiş ve öğretmen eğitimi birlikte yürütülmüştür. 1968 programı (MEB, 1968), ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi

kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemli olmasına karşın, uygulama sonuçlarının yeterince değerlendirilmeyişi ve programın değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmeyişi nedenlerinden dolayı başarısızlığa uğramıştı.

1980-1990'li yıllarda daha önce okul düzeyinde tüm dersler için birlikte geliştirilen programlar ders düzeyinde ayrı ayrı geliştirilmeye başlanmıştır. Programlarda hedefler ve hedefe götüren davranışlar aşamalık ilkesi dikkate alınarak davranışçı yaklaşımla yazılmıştır. 1980 Askeri Darbe sonrası yazılan bu programlarda milli kültür vurgusu dikkat çekmektedir. 1983 yılında üniversiteler ve Talim Terbiye Kurulu iş birliği ile program modeli önerisi çalışmaları başlatılmış ve bu dönemde Türkiye'de program çalışmalarında kullanılmak üzere bir program geliştirme modeli hazırlanarak Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.

1997 yılında kesintisiz zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması programlar zorunlu eğitim kapsamında dersler bağlamında tüm sınıf düzeyleri için geliştirilmiştir. Programlarda içeriğin yaşamla entegrasyonu, öğrenen merkezli ve aktif öğrenme yaklaşımı kullanılması, disiplinler arası entegrasyon vurguları dikkat çekmektedir. 1992 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında Çernobil Patlaması sonucu aratan çevre sorunları nedeniyle her ünitenin çevre konularıyla ilişkilendirilmesi yapılmıştır. 2000 yılında geliştirilen fen bilgisi dersi öğretim programında dersin amaçları, hedef ve davranışları yerine kazanım ifadesi yazılmıştır. Aktif öğrenme ilkeleri bağlamında öğrenme-öğretme süreçlerinde proje temelli öğrenme yaklaşımı vurgulanmıştır.

2000'lli yıllardan itibaren Avrupa Birliği uyum süreci çalışmaları programlara (özellikle 2005 programlarından itibaren) programlarda AB eğitim ilklerinin yansıtıldığı gözlenmektedir. Bu dönemde ders kitapları öğrencilere ücretsiz dağıtılmıştır. 2011 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi nedeniyle programlar okul ve sınıf düzeyinde yeniden yapılandırılmıştır. Programlar Milli Eğitim Bakanlığı ilgili Genel Müdürlükleri tarafından oluşturulan komisyonlar tarafından geliştirilerek TTKB'na onay için sunulmuştur. Programlar askıya çıkarılarak ve paydaş görüşleri alınmıştır. Programlara temel beceri ve yeterlik alanları ve kök değerler (değerler eğitimi) eklenmiştir. Kazanımlar ve konu sayıları azaltılmıştır. Bu dönemde programlar üzerinde yeterli saha çalışması ve değerlendirme yapılmaması, tüm paydaşlara yer verilmemesi ve paydaş

görüşlerinin dikkate alınmaması program çalışmaları için bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümdeki ve gelecek bölümdeki açıklamalar konuşmacının konuşmasına ağırlıklı olarak yazdığı "*Program Geliştirme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Problemler ve Sorunlar"* kitabından alıntılar yapılarak eklenmiştir. Bu bölümdeki açıklamaların tamamı yansıtılmamıştır.

Türkiye'de Program Çalışmalarında Tespit Edilen Zorluklar ve Çıkarımlar

Bir önceki bölümde seçilmiş geçmiş olaylardan yola çıkarak bu bölümde analiz edilen programlar bağlamında bugün ve gelecekte ihtiyaç duyulacak program çalışmalarına etki edebilecek zorluklar tartışılmıştır.

Programın karşılaştığı toplumsal ve ideolojik zorluklar: Eğitim toplum içindeki güç yapısını etkileyen ideolojilerin topluma aktarılmasında politik bir işleve sahiptir. Bir eğitim programını geliştirmek, desteklemek ve değerlendirmek için karar verme süreci, planlanması, gerekli kaynakların tahsisi, eğitim programlarına yönelik çalışmaları sürdürecek çalışanların seçimi dönemin hükümeti ile bağlantılı olan siyasi güçlerin yetkisindedir. Ayrıca bir eğitim programı çalışanının da kendine özgü yaşam anlayışı, siyasi ve ideolojik bir yaklaşımının olduğu gerçeğini düşündüğümüzde bunları eğitim programı çalışmalarına ve programın öğelerine yansıtması muhtemeldir (Shiundu ve Omulando, 1992). Eğer program çalışanları politik olarak önyargılıysa, politik eğilimleri doğrultusunda politikaları programa yansıtma olasılıkları da yüksek olacaktır (Hechinger, 1983, 1984).

Eğitim programları ait olduğu toplumun kültüründen bir seçimdir. Yaşam biçimlerinin belirli yönleri, belirli bilgi türleri, belirli değerler ve tutumlar o kadar önemli kabul edilir ki, gelecek nesillere aktarılmaları çok önemlidir. Korkmaz (2023)'de belirtildiği üzere eğer bir toplumda devlet ideolojisi ve ulusal felsefe yoksunluğu veya bağlılığı ile ilgili bir sorun var ise genellikle o dönemki mevcut iktidarlar, karar vericiler ve politika yapıcılar tarafından bunun nasıl olması gerektiğine karar verir. Bu sadece programa hangi konuların eklenmesi ya da çıkarılması ile ilgili alınacak kararları etkilemez. Tüm program bileşenlerinin yönünü ve örüntüsünü belirler. Bir toplumun ve bireyin nereye doğru evirileceğini gösterir ve geleceğini etkiler. Bir ülkenin devlet ideolojisi, politikalarını, politikaları eğitim politikalarını, eğitim politikaları eğitim felsefelerini ve eğitim felsefeleri de eğitim programlarını hiyerarşik olarak etkilemektedir (Bkz. Şekil 1)

Şekil 1. Eğitim programını etkileyen faktörlerin hiyerarşik modeli (Yıldıran, 2006; akt: Sezen, 2007)

Çoğu zaman program hazırlayıcıları bu hiyerarşiyi, ideolojik ve felsefi tartışmaları dikkate almaksızın genellikle de toplumsal uzlaşı sağlanmadan mevcut siyasi ideolojiye en çok hizmet eden politikalar tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulan içeriği programlara aktarırlar. Ancak uygulanabilir ve onaylanabilir bir eğitim politikası her zaman devlet ideolojisi, ulusal felsefeye ve toplumsal uzlaşıya dayanmak zorundadır.

Daha şehirleşmiş, kentleşmiş bir program anlayışı: Özellikle 1950li yıllardan sonra köy nüfusu giderek şehirlere göç etmiştir. Köy-kent dağılımı dengesi bozulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim programları belli dersler özelinde köy ve şehirlerde okuyan öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanırken bugün artık programlarda bu ayrım kaldırılmıştır. Ülkemizde programlar ve eğitimde eşitlik kavramı zaman zaman yanlış yorumlanmaktadır. Bugün kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullarda da aynı dersler verilmektedir. İhtiyaç, kırsal alanlar için özellikle belli dersler bağlamında ayrı bir program tasarlamaktır. Bu köy ve şehir programlarının ayrı olması bir grubun diğerinden geride kalması anlamına gelmez. Buradaki amaç çocukların yaşadıkları doğal ortama o ortamın ihtiyaçlarını ve koşullarını da dikkate alarak uyum sağlayabilme becerilerini arttırmaya yöneliktir.

İhtiyaçların doğru belirlenmemesi: Korkmaz (2023)'de belirtildiği üzere her yeni geliştirilen program, bir program değerlendirme çalışması sonucunda ortaya çıkan gereksinimlere dayalıdır. Genellikle gereksinim belirlemenin tek seferlik bir çalışma olduğu ve sıklıkla program geliştirme öncesi yapıldığı düşünülür. Oysaki tüm program çalışması, planlanması, uygulanması, eğitim durumları ve izleme değerlendirme süreçleri

boyunca yürütülen sürekli bir faaliyettir. İhtiyaçların tüm paydaşların görüşlerinin alınarak belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde son yıllarda yapılan program çalışmalarında ihtiyaç analizi raporu yayınlanmaktadır. Oysaki cumhuriyetin ilk yıllarında hatta 1968 programına kadar yapılan ihtiyaç analiz çalışmaları, sorulan sorular, kaç kişiden kimlerden görüş alındığını yansıtan bilgi ve veriler yer almaktadır. Bu alandaki eksiklik ihtiyaca ve beklentilere dayalı olmayan bir programın geliştirilmesine ve ekonomik kayba neden olur.

Öğretim materyali eksikliği: Yazılı olan resmi eğitim programlarının çoğu, öğretim materyali eksikliğinden dolayı yazıldığı gibi uygulamamaktadır. Ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin yetersizliği nedeniyle eğitimde zaman zaman birçok sorunla karşılaşılmıştır. Bu durum her çocuğun eğitime erişilebilirliğini etkilemektedir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren ders kitapları öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Ayrıca 1968 programıyla birlikte Devlet Araçları Yapım Merkezi (DAYM), Film Radyo Televizyon Merkezi (FRTEM) kurularak ilk kez ders aletleri, araçları, filmleri vb. materyaller, geliştirilmiş ve ders kitapları birlikte yazılmıştır. Öğretmenler yurt içinde ve yurt dışında bu hususlarda eğitilmiştir. Öğretmen ne kadar ilgi gösterirse göstersin bazı bilgi ve becerilerin ediniminde (örneğin termometre kullanımı, mikroskop kullanımı vb.) başarısızlığının ana faktörü öğretim materyallerinin yetersizliğidir.

Hizmet içi eğitimde nitelik ve içerik sorunu: Yeni bir program tasarlandığında, programın doğasına uygun ve yeni öğrenme yaklaşımları, öğretim stratejileri, etkinlikler ve materyaller ile öğretmen doğru bir şekilde (teori ve pratik) tanıştırılmalıdır. Bu öğretmenin sınıfta karşılaştığı zorluklarda ve uygulamalarında çözüm bulabileceği bir alan sağlar. Çoğu program uygulamadaki sorunlar nedeniyle değiştiriliyor ise bu durum öğretmeni program çalışmalarında kilit bir noktaya taşır. Öğretmenin program değişikliğini desteklemesi isteniyorsa öğretmen programın uygulanması ve yenilikleri teşvik etmedeki önemli rolleri konusunda ikna edilmelidir. Hizmet içi eğitim programları o programları anlama ve aktarma yetkinliğine sahip uzmanlar ve paydaşlar tarafından öğretmen ihtiyaçlarına yönelik interaktif yöntemler kullanılarak tasarlanmalıdır.

Program izlenmesi ve değerIendirmesine yönelik eksiklikler: Programın geliştirilmesi, uygulanması ve sürdürülmesi için program çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereklidir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Programın etkililiğini değerlendirmek,

amaçlanan, uygulanan ve ulaşılan program arasındaki uyumu sağlamak amacıyla sistematik bilgi toplama süreci geliştirilmelidir. Program değerlendirme ise "program sürecinin çeşitli aşamalarında karar almayı kolaylaştırmak, programın etkililiğini ve değerini belirlemek amacıyla yapılan sistematik veri toplama, analiz etme ve yorumlama sürecidir (Guba ve Lincoln, 1981, Stufflebeam, 1971). Programı izleme ve değerlendirme, karar vermeyi kolaylaştırmak, eğitim hedeflerinin gerçekleştirildiği düzeyi yargılamak ve kalite kontrolünü sağlamak (Hughes, 2001) için yapılsa da yeni bir programın geliştirilmesinde dayanak oluşturacak gerekçeleri belirlemede ve program değerlendirme çalışmalarının yürütülmesinde şeffaf, kabul edilebilir ve ikna edici verileri sağlar. Bu veriye dayalı bir program çalışması yönetimi anlayışının geliştirilmesine hizmet eder. İzleme ve değerlendirme, kamu parasının eğitimde nasıl harcandığını kanıtlayarak kamu hesap verebilirliğini de artırır. İzleme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek diğer problemler ve sorunlar zaman ve kaynak bulma, teknik uzmanlık, değerlendirme kültürünün olmaması, uyarlanabilirdik vb. olarak tanımlanabilir. 1926 yılında program çalışmalarına yönelik izleme süreçleri müfettişler aracılığıyla yerinde yapılmış ve beli aralıklarla bakanlık ile paylaşılmıştır. Ülkemizde izleme ve değerlendirme açısından önemli olan okulların ve sınıfların teftiş sisteminden ayrılması doğru olmamıştır. Teftiş sisteminin belirlenen yeni standartlar ve uygulama ilkeleri ile yürürlüğe girmesi gereklidir. Burada dikkat dilmesi gereken hassas nokta eksik, hata ya da savunma mekanizmalarını harekete geçirecek bir teftiş sistemi değil rehberlik, iyileştirme ve geliştirme odaklı bir teftiş sisteminin oluşturulmasıdır.

Programın maliyetinin hesaplanmaması: Her programın bir maliyeti vardır. Programlarda değişiklik yapmak, yeniden bir program oluşturmak, programları izlemek ve değerlendirmek, öğretmen eğitimi, ders kitaplarının yazılması materyal desteği sağlamak için program çalışmalarının maddi desteğe ihtiyacı vardır. Ülkemizde maalesef hiçbir program çalışmasında programın maliyeti ya da bütçesi ile ilgili bir çalışma yürütülmemiştir. Program bütçesi genel eğitim bütçesi içerinde düşünülmüştür. O nedenle çoğu zaman programlarla ilgili etki-maliyet analizi yapılamamıştır.

Program çalışmalarının saha çalışmalarına ve veriye dayalı yürütülememesi: Son yıllarda yapılan program çalışmalarına bakıldığında özellikle program tasarımı, programı oluşturma, program geliştirme konularında yapılan çalışmaların diğer program çalışmalarına göre niceliksel olarak daha az olduğu görülebilir. Program bilgisinin ve

teorisinin oluşturulabilmesi için teorisyen ve uygulamacıların bir arada çalışması ve aradaki uyumsuzlukları gidermeleri gerekmektedir. Yerinde gözlem ve izleme önemlidir. Ülkemizde saha çalışmalarının en iyi yürütüldüğü iki program 1926 ve 1968 programlarıdır. Program geliştirme ilklerinin ve temellerinin ilk kez bir program taslağında yer aldığı 1968 programı uygulanmadan önce 5-6 yıl pilot uygulaması yapılmış ve yapılan araştırmalar ve yazılan raporlar doğrultusunda programa son hal verilmiştir. Programın uygulanabilmesi için İstanbul Deneme Lisesi gibi programların denendiği okullar açılmıştır. Bu çalışmalarda olduğu gibi program çalışmaları sahada yapılmalı ve veriye dayalı yürütülmelidir. Program çalışmaları masa başında yürütülemez.

Program ekibinin oluşturulması ve koordinasyon eksikliği: .Zaman zaman raporlarda program ekibine yönelik değerlendirmeler yer almaktadır. Örneğin 1926 programı oluşturulurken 1924 programında görev alanlara yönelik değerlendirme yapılmıştır. Korkmaz (2023)'de belirtildiği üzere çoğu zaman, program geliştirmeye yalnızca belirlenmiş profesyonellerin dahil olması gerektiği varsayımı vardır. Gerçek şu ki, program geliştirme sürecinde öğretmenlerden okul kurulu üyelerine, ailelere, işverenlere ve yayıncılara kadar pek çok olası katılımcısı vardır. Katılımı belirleyen ölçüt, her zaman okullar ve eğitimle ilgili bir profesyonel hazırlık ve yetkinlik meselesi değildir. Bazı politika girişimlerine veya resmileştirilmiş planlamaya bir yanıt verebilme, acil bir program gereksinimine öğretmen veya program geliştirme uzmanın gayri resmi veya kurum içiverebileceği yanıtı verme meselesi de değildir. Program ekibi toplumun tüm katmanlarının beklenti ve sorularına yanıt verecek ve bunları olabildiğince yansıtabilecek bir çeşitliliğe sahip olmalıdır.

Maalesef ülkemizde çoğu program geliştirme çalışmasında program uzmanları görev almamaktadır. Görevlendirilen kişilerin yetenekleri, çeşitli dersler için program geliştirmenin ya da değerlendirmenin mesleki gerekliliklerileyle uyuşmamaktadır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katılacak kişilerin atama ve nakil kararlarında, adayın yetkinliğinin kurumun görev tanımına uygunluğu yerine, çalışanın rahatlığı ve yöneticilerin takdiri ön plana çıkabilmekte, profesyonel görev için atanan kişinin yeterlik ve yetkinlik düzeylerine bakılmaksızın, program çalışmalarına dâhil edilebilmektedir. Program çalışmalarıyla ilgili görevlendirilen uzmanların bilgilerini arttırabilmeleri ve program bilgisine maruz kalmalarını sağlamak için hizmet içi eğitim programları ve sürdürebilir bir profesyonel gelişim ağı oluşturulmalıdır. Programın farklı boyutlarında

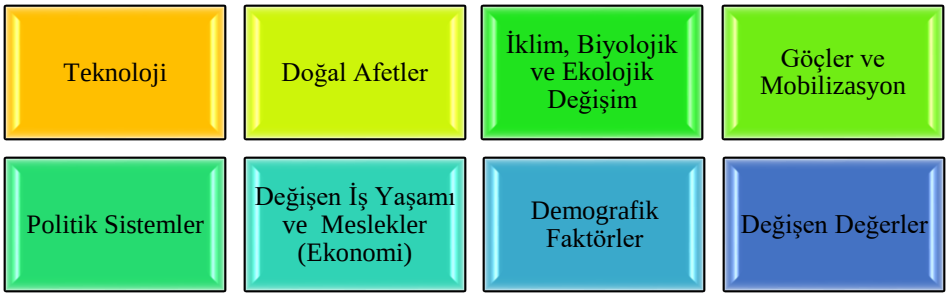
çalışanlar arasında koordinasyon eksikliği olmamalıdır. Aksi takdirde programda birbirinden bağımsız anlamsız ve kopuk parçalar bulunur. İçerikteki sıra bozulur.

Bu zorluklar farklı perspektiflerden ela alınarak arttırılabilir. Peki, gelecekte bizi hangi zorluklar bekliyor? Geleceğin program çalışmalarını etkileyecek faktörler nelerdir) Konuşmanın bu bölümünde konuşmacı yine yukarıda bahsedilen kitap bölümünden alıntılar yaparak içeriği oluşturmuştur.

Program Çalışmalarının Geleceğini Etkileyecek Faktörler

Okullarımızdaki öğrenciler için eğitim programları geliştirirken, ülkemizin geleceğe hazır oluşunu da programlıyoruz. Tüm uluslar, gelişim aşamalarına bakılmaksızın, yeni ve birbirine bağımlı bir dünya ekonomisine uyum sağlamak için eğitim programlarını değiştirmekle meşgul olmaktadır. Geleceği doğru tahmin etmede ve öğrencilerine gelecekte iyi hizmet edecek eğitim programları tasarlamada en etkili olan ülkeler her alanda gelişecektir. Bu yeniçağ için programlarını yeniden tasarlayamayan uluslar ya pisi balığı olacak ya da başarısız olacaklardır. Bu bağlamada program uzmanları bugünün koşullarını düşünerek bir program yaparlarsa bugün o programdan yetişen çocukların gelecekteki problemleri çözme yeterliklerinin önüne ket vuracaklardır. Geleceğin problemlerini bizler çözmeyeceğiz. Bugün bu programlarla yetiştirdiğimiz çocuklar çözecektir. Bu nedenle program uzmanları geleceği ön görebilmeli ve dünün öğretileri ile bugünün çocuklarını geleceğe nasıl hazırlayacaklarını tekrar değerlendirmelidirler. Eğitim programları dünü değerlendirmek, bugünü anlamak ve yarınları tasarlamak için çok önemlidir.

Gelecekteki program çalışmalarını etkileyebilecek faktörler şu şekilde belirlenmiştir (Korkmaz, 2023).



Şekil 2. Gelecekte program çalışmalarını etkileyecek problem ve sorunlar

Teknoloji: Tüm sektörlerde olduğu gibi teknoloji, otomasyon, yapay zekâ, ChatGPT ve robotların eğitim sektörünü de değiştireceğine ilişkin çok fazla tartışma vardır. Hergün hayatımıza getiren ve hayatımızı derinden değiştiren teknolojilere hazır ve uyum gösterebilme yeteneğine dahil olmamız gerekmektedir. Programların teknolojideki bu hızlı ve baş döndürücü süreçlerden uzak kalması mümkün değildir. Gelecekte okulun, sınıfın ve öğretmenin işlevi ve öğrenci rolleri yeniden tanımlanacak sınıf yönetimi ilkeleri değişecektir. Bu bağlamda yeni programlar geliştirilirken programın tüm öğelerine ve program çalışmalarına teknolojinin entegre edilmesi kaçınılmazdır. Eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar için zorluk; bilgi iletişim teknolojisinin tam olarak kullanılmasını sağlamak ve özellikle gelişmekte olan dünyada eğitim sisteminden maksimum faydayı elde etmek için doğru eğitim programları, yatırım ve altyapının oluşturulmasını sağlamaktır.

Doğal afetler, İklim, biyolojik ve ekolojik değişim: Dünya genelinde etkili olan otuz bir farklı doğal afet türü vardır. En çok yaşanan doğal afetler ise deprem, sel, heyelan, erozyon, kuraklık, kıtlık, çığ, don, fırtına, kasırga, tayfun, hortum, yanardağ patlamaları, orman yangınları, tsunami, yıldırım, asit yağmuru, iklim değişikliği, ozon tabakasının delinmesi, küresel ısınma, sistir (AFAD, 2023). Buna bağlı olarak daha fazla artan nüfusla birlikte fosil yakıt kullanımı, ormanların yok edilmesi, çarpık şehirleşme ve bina artışı, betonlaşma, bilinçsiz sulama ve tarım uygulamaları vb. insani etkinlikler, sera gazları emisyonlarındaki artış doğal sera etkisinin bozulmasına ve atmosferin ısınmasına neden olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Hannah, 2020). Doğal afetler, iklim değişikliği gibi faktörler göçü arttıracaktır. Göçler eğitim sistemlerinin yeniden revizyonunu ve uyarlanmasını gerektirecektir. Eğitim, iklim değişikliğinin tehdit ettiği bir sektörlerden biridir. İklim değişikliklerine maruz kalmanın olumsuz sonuçlarını azaltmak için okulları ve öğrencileri eğitme biçimlerini yeni durama uyarlamanın yollarını keşfetmek, eğitim araştırması ve politikasının kritik bir rolüdür. Öğrencilerin yaşamın erken dönemlerinde farkındalıklarını arttırarak iklim değişikliğinin getirdiği zorluklarla başa çıkabilecekleri ya da bu sorunu durdurabilecekleri yeni yolları keşfetmeleri sağlanmalıdır. Eğitim programları giderek artan çevre ve iklim sorunları ve bunlara bağlı olarak yaşanan doğal afetler konusunda bu sorunlarla baş edebilecek donanımlarla yetişmiş bir nesli geleceğe hazırlamak amacıyla yeniden düzenlenecektir (Korkmaz, 2023).

Göçler ve mobilizasyon: Göçü tetikleyen ana güçler sosyo-politik, ekonomik ve çevreyle ilgili faktörlerdir. Dünya çapında artan toplumsal şiddet, çoğunlukla etnik veya dini hoşgörüsüzlüğün bir sonucu olarak, göç seviyelerinde artış olmuştur. Göçmen çocukların ev sahibi ülkede bir eğitim eşitsizliği ile karşı karşıya oldukları, geride kaldıkları, öğretim dilini öğrenme, okul koşullarını tanıma ve entegrasyon gibi desteklere gereksinimi vardır (EU, 2012, akt: Ereş, 2017). Göçler gelecekte birçok ülkede demografik yapının değişmesiyle birlikte uyum sorununu arttıracak ve toplumsal düzeni bozabilecek gelişmelerin yaşanmasına neden olabilecektir. Korkmaz (2023)'e göre acilen iki dilli göçmen çocukların eğitimine yönelik programların hazırlanması ve öğretmenlerin bu çocukların eğitimine yönelik yetiştirilmesi gerekmektedir.

Politik faktörler: Değişen nesille birlikte gereksinim ve beklentiler de değişmektedir. Değişen nesil ile değişen politik tercihler de farklılaşacaktır. Bugünün seçmeni için önemli olan değerler ve lider özellikleri gelecekte önemli olmayacaktır. Ülkelerin halkları nasıl bir gelecek istiyorlarsa öyle bir politik düzen talep etmek ve tercihlerini bu yönde kullanmak zorundadır. Ancak demokrasi çok naif ve kırılgandır. Demokratik eğitim sistemleri olumsuz politik değişimlere sistemin devamlılığı için olumlu direnç gösterirler. Programlar demokratik, sosyal, özgürlükçü ve katılımcı sistemlerin devamına yönelik bir içeriğe sahip olmalıdır (Korkmaz, 2023).

Değişen iş yaşamı ve meslekler: Bazı işler sonsuza dek sürmemekte bazıları devam etse bile mesleki roller ve iş tanımları değişmektedir. Otomasyon tüm mesleklerin yerini almakta ve çalışanlar sürekli olarak yeni beceriler edinmek ve becerilerini geliştirmek gereksinimi duymaktadır (Austin, 2002). Sürekli mesleki gelişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Mevcut eğitim sistemimiz bu değişikliği destekleyecek şekilde uyarlanmamıştır. Günümüzde en çok talep gören bazı mesleklerin bundan on yıl önce belki ismi bile yoktu ya da sadece ismi biliniyordu. Bu, öğrencilerimizin şu anda var olmayan iş ve mesleklerde çalışmaları, henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanmaları ve bilmediğimiz problem ve sorunları çözmeleri için yetiştirilmesi gerektiği anlamına gelir. Üç boyutlu yazıcılar, dronlar, robotik, lazerler, yapay zekâ ve gözler, ChatGPT, topraksız tarım, sürücüsüz araçlar bugün birçok sektörde dijital yeni mavi yaka işleri yaratmıştır. Eğitimciler ve karar vericiler açısından bakıldığında, birçok kişi bir dönüm noktasında olduğumuz, eğitim anlayışımızı değiştirmemiz gerektiğinin, yeni meslek

grupların yönelik programlar açılmasının ve programların girişimciliği destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğinin farkındadır (Korkmaz, 2023).

Demografik faktörler ve eğilimler: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre 31 Aralık 2022 tarihi itibarıyla Türkiye'nin nüfusu 83.279.533'dür ve nüfusun %15.2'sini genç nüfus oluşturmaktadır (TUİK, 2023). Ancak bu oran 1965'ten (%41,9) beri sürekli azalmakta ve Türkiye toplumu giderek yaşlanmaktadır. Türkiye demografisinde görülen en önemli değişim ise kentleşme oranıdır. 1927 yılında nüfusun yüzde 75,8'i kırsal (10 binden az nüfuslu), yüzde 24,2'si kentsel alanlarda yaşarken, bugün bu oran tam tersine dönmüştür (Korkmaz, 2023). Çelenk (2019), kırsalda yaşayan nüfus azalsa da kırsal kesimin koşulların gereksinimlerine cevap verecek program geliştirme çalışmalarının yürütülmesinin gerektiğini vurgulamaktadır.

Bugün ülkemizde özellikle Kilis, Hatay gibi illerde devlet okullarındaki göçmen öğrenci sayısı dikkat çekecek bir çoğunluğa ulaşmış olacaktır. Demografik eğilimler, uzun zamandır geçici-misafir olarak düşünülenlerin yakın zamanda okullarımızdaki yeni öğrenci çoğunluğunu oluşturacağını ve okulları dönüştüreceğini göstermektedir. Devlet okulları giderek daha fazla sayıda farklı kültürlerden gelen öğrencilere hizmet veren kurumlar haline geldikçe okul finansmanı ve diğer kamu kaynağı ihtiyaçları giderek daha kritik hale gelecektir. Ülkedeki demografik faktörler ve eğilimler ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamının da nereye doğru evrildiğini göstermektedir. Bu nedenle göçmenler, özel bireyler, azınlıklar da dahil bu durum iyi analiz edilmeli programlar kapsayıcılık ilkesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır (Korkmaz, 2023*)*

Değişen değerler: Değerler, insanların özel ve kamusal hayatın tüm alanlarında karar verirken önemli olduğuna inandıkları hususların temelini oluşturan yol gösterici ilkelerdir. İnsanların bir yargıda bulunurken neye öncelik vereceklerini ve iyileştirme arayışında ne için çaba göstereceklerini belirlerler (Haste, 2018). Her gelen yeni nesil kendi değer sitemlerini oluşturmaktadır. Kuşakları arasındaki farkı da bu yaratmaktadır. Eğitim yoluyla tutum ve değer geliştirmenin önemi uluslararası forumlarda giderek daha fazla tartışılmaktadır. Medeniyetler savaşının yaşandığı bir dönemdeyiz (Korkmaz, 2023). Daha kapsayıcı, adil, barışçıl ve sürdürülebilir ekonomiler ve toplumlar inşa etmek için okul düzeyinde ortak vatandaşlık değerleri (saygı, adalet, kişisel ve sosyal

sorumluluk, bütünlük ve öz farkındalık) geliştirmek için daha güçlü çabalar gerektirecektir (OECD, 2019).

Sonuç

Bu konuşma metni ülkemizde program çalışmalarının dünü, bugünü ve yarınına yönelik bir perspektif geliştirmeyi amaçlamıştır. Türkiye'de eğitim program kavramı eğitimde devletin kurumsal yapı içerisindeki amir ve nazır rolünü üstelendiği Maarif Nizamnamesi'nin kabulüne kadar metinlerde geçememektedir. Program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yürütülse de program geliştirme ilkeleri ve metodolojisi açısından program çalışmalarının 1960'lı yıllarda başladığı ifade edilebilir.

Bu çalışma yanı zamanda program tarihi kavramına dikkat çekerek bu alanın kendine özgü bir çalışma konuş ve metodolojisi olduğu vurgusunu yapmaktadır. 1960'lardan bu yana program çalışmaları alanı tarihsel hale geldi. Program çalışmalarının bir alt dalı olarak program tarihi, program çalışmalarının yeniden kavramsallaştırılması ve eğitim tarihlerini inceleyenler içindeki tartışmalar sırasında eğitim tarihinden farklı bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Program çalışmaları ve program tarihi alanları gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir.

Program çalışmalarında hem iç tutarlılığın hem de dış tutarlılığın sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde eğitim sistemine Arap, Fars, Avrupa ve Amerika olmak üzere dört farklı kültürün farklı dönemlerde etki ettiği görülmektedir. Eğitimde bugün program çalışmalarına yönelik sorunlar toplumun tüm katmalarını etkilemektedir. Gelişmiş farklı ülkelerin program çalışmalarındaki eğilim ve tartışmalarının takip edilmesi önemli olmakla birlikte ülkemizdeki mevcut ve gerçek problemlere odaklanmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Eğitimde popüler ve mahir girişimciler sayesinde program çalışmaları ve öğretim genellikle dışarıdan kopyalanarak alınan popülist söylem ve kavramlar üzerinde yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Gerçeklikten ve bağlamdan kopuk tartışmalar yerine bu konuşmada ülkemizdeki program çalışmalarına yönelik güncel ve gelecekteki olası problem ve sorunlara odaklanılmıştır. Bu kapsamda alandaki tüm sorunlara yer verilemese de özellikle birçok paydaşı ve konuyu kapsayıcı, güncel ve ihtilaflı hususların bir arada ele alındığı bu konuşmada seçilmiş güncel sorunlara yer verilirken yakın

gelecekte ülkemizdeki program çalışmalarına yön verecek problem ve sorunlara da dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

AFAD (2023). *Doğal afetler*. Erişim Linki: https://www.afad.gov.tr/afadem/dogal-afetler Erişim tarihi; 23.06.2023

Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S.2004),* PegemA Yayıncılık.

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 144: Erişim Linki: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm Erişim tarihi: 20.10.2023

Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as a socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education, 73*(1), 94-122

Baker, B. (1996). The history of curriculum or curriculum history? What is the field and who gets to play on it?, *Curriculum Studies, 4*(1), 105-117, https://doi.org/10.1080/0965975960040106

Baltacı, C. (1974). XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri. İrfan Matbaası.

Bergen, Barry H., Mona Ozouf, Pierre Chevallier, Danielle Delhome, Nicole Gault, Josiane Gonthier, and Dominique Maingueneau. "Primary Education in Third Republic France: Recent French works." History of Education Quarterly 26, no. 2 (1986): 271. http://dx.doi.org/10.2307/368743.

Çavuş, N. (2021). *Taşrada eğitim-öğretim faaliyetlerinin başlangıcı ve Atatürk dönemi sonrasına yansımaları (1876-1945).* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (2), 186-206

Çelenk, S. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında köy okullarına yönelik düzenlemeler. *İlköğretim Online, 1*8(4), 1823-1836.

Cicioğlu, H., (1985), *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (Tarihi gelişimi)*, 2. Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:140, A.Ü. Basımevi, Ankara.

Davison, R.H. (1963). *Reform in tlıe Otoman Empire*, Pricenton, Newjersey, 251

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 17-30.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914).* Ocak Yayınları

Franklin, M. B.(2008). Curriculum history and its revisionist legacy in rethinking the history of American education, ed. William J. Reese and J. L. Rury (New York: PalgraveMacmillan, 2008); pp. 223–43.

Franklin, M. B.(2008). Curriculum History and its Revisionist Legacy in *Rethinking the History of American Education,* ed. William J. Reese and J. L. Rury (New York: PalgraveMacmillan, 2008); pp. 223–43.

Goodson, I. (Ed.) (1987) *International Perspectives in Curriculum History*. London: Croom Helm

Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). *Güncel veriler*. https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler Erişim Tarihi: 30.06.2023.

Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi,160 (Güz)*, 44-64. Erişim Linki: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm

Erişim tarihi: 20.10.2023

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* USA: Jossey-Bass.

Hannah, K. (2020) Thinking like a climate: governing a city in times of environmental change. *Science and Technology Studies 35(*1), 80-82.

Haste, H. (2018), Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A critical review of definitions, concepts and data, OECD, https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Draft_Papers_supporting_the_OECD_Learning_Framework_2030.pdf Erişim Tarihi: 09.06.2023.

İhsanoğlu, E. (2019). *medreseler neydi, ne değildi? osmanlılarda akli ilimlerin eğitimi ve modern bilimin girişi.* Kronik Kitap.

Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi (1923–1938). İlkokullarda coğrafya eğitimi *Marmara Coğrafya Dergisi, 25, Ocak 2012,* 152-170 Erişim Linki: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3281 Erişim tarihi: 20.10.2023

Kieser, H.L. (1999). Mission, Ethnicity and Civil Society in Ottoman and early Republican Turkey, (Paper read at the workshop *Identity Formation and the Missionary Enterprise in the Middle East, Watson Institute for International Studies,* Brown University, Providence RI, 17.-18. 11. 1999).

Kliebard, H. (1992) *Forging the American Curriculum: essays in curriculum history and theory.* London: Routledge

Koçer, H.A.,(1991). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu, MEB Basımevi, İstanbul.

Korkmaz, . (2023). Program Geliştirme ve Değerledirme Çalışmalarında Karşılaşılan Problemler ve Sorunlar. *Program Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme,* içinde Meral Güven,Serkan Aslan, Editör, ss.503-544. Pegem A Yayıncılık,

Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1980). The distinction between merit and worth in evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 2*(4), 61–71.

Maarif Vekâleti, (1930). İlkmektep müfredat programı. İstanbul: Devlet Matbaası.

McCulloch, G. (1987) Curriculum history in England and New Zealand, inI. Goodson (Ed.) *International Perspectives in Curriculum History*, pp. 297-327. London: Croom Helm

McCulloch, G. (2019). Curriculum history and the history of education. Pat Sikes & Yvonene Novakovic (Ed.), in *Storying the Public Intellectual: Commentaries on the Impact and Influence of the Work of Ivor Goo*dson (s. 9). Routledge. Newyork

Musgrave, P. (1988) Curriculum history: past, present and future, *History of Education Review, 17*(2), pp. 1-14

OECD (2019). *Attitudes and values for 2030* in OECD Future of Education and Skills 2030 OECD (2019). *Attitudes and values for 2030* in OECD Future of Education and Skills 2030

Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2003). *Curriculum: Foundations, principles and ıssues.* New York: Pearson.

Özalp, R. ve Ataünal, A. (1977). *Türk Millî eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı (Talim Terbye Kurulu- Milli Eğitim Şurası)*. Millî Eğitim Basımevi.

Özalp, R.(1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*, Milli Eğitim Basımevi,

Popkewitz, T. S. (1997). The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions. *Journal of Curriculum Studies 29*(2), 131–64.

Shiundu, J. S. ve Omulando, S. J. (1992). *Curriculum: Theory and practice in Kenya.* Nairobi: Oxford University Press.

Somel, S. A. (2011). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler. Halil İnalcık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu (haz.): *Tanzimat. Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* içinde, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,

Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education, 5*, 19-25.

T. C. Kültür Bakanlığı (1936) *İlkokul programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *İlkokul programı taslağı.* MEB İlk Öğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları. Ayyıldız Matbaası.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (1969). *İlkokul programı.* Milli Eğitim Basımevi.

Tekeli, İ. ve İlkin,S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü,* Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tröhler, D. (2016*). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century*. *European Educational Research Journal, 1*5(3), 279-297. https://doi.org/10.1177/1474904116645111

Tuğluoğlu, F. Ve Tunç, T. (2010). 1926 İlkmektep Müfredatı ve Cumhuriyet Tuncay TUNÇ dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Ocak 2010, Cilt XXVI - Sayı 76,* 55-98 Erişim Linki: https://atamdergi.gov.tr/tam-metin/110/tur#r49 Erişim tarihi: 20.10.2023

Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu (1960). Millî Eğitim Basımevi.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış,* Milli Eğitim Basımevi.

Uzunçarşılı İ. H. (1947). *Osmanlılarda ilk ilmi müesseseler-medreselerin tasnifi ve okutulan dersler Osmanlı tarihi 1.cilt* s 267-270. Türk Tarih Kurumu.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı.* Türk Tarih Kurumu.

Wofford, Kate (1952). *Türkiye'de köy ilkokulları hakkında rapor*, Çev. Fatma Varış. Milli Eğitim Basımevi.

Curriculum Development for a Sustainable and Humane Future

Keynote Speaker

Prof. Dr. Gordon Mitchell

German Jordanian University, Jordan

Abstract

The advent of artificial intelligence is a challenge to much current educational practice, which necessitates serious rethinking of the role of higher education. Working from the premise that universities ought to be places where knowledge is created, it is argued that appropriate pedagogies could provide the necessary environment. The educational philosophy of John Dewey and subsequent developments of Pragmatist Pedagogy serve as a starting point in constructing a model for promoting creativity and social activism. Practical examples are discussed under three headings: Creative Uncertainty, Creative Resonance, and Creative Reflection. Education that actively promotes creativity through 'collateral learning' has the capacity to contribute to the development of knowledge and attitudes conducive to a sustainable and humane future.

Keywords: Sustainable Development, John Dewey, Creativity, Resonance, Arts-based Facilitation.

Introduction

We are living at one of those turning points in history. We have known for a long time that education is about learning how to access, organize and apply information. Unfortunately such an approach, formulated over a century ago, is still awaiting implementation. All too often, the practice remains in the boring transmission of information, to be learned and then graded. Now there is a technology which enables access to information – lightning fast! This means that right now the chances of progressive educators being heard are better than ever! Ironically it has come at a moment when the world as we know it is threatened by twin catastrophes of climate change and war. There is therefore an urgency about what we are doing. Much of current practice is not preparing young people for today's world, never mind what the world will be in twenty or thirty years. It has therefore become critically important to develop spaces where the perspectives from below can be heard and appreciated. The time is right for curricular innovation which offers space for research and creative thinking. Much of what is today understood as best practice in this regard, draws its main contours from educational ideals proposed during the first half of the twentieth century by John Dewey and Reform Pedagogy.

John Dewey and Resonance Pedagogy

In 1924 John Dewey was guest of the newly established Republic of Türkiye. He was selected because his ideas resonated with those of a very progressive educational philosophy being

developed here. At this point I need to admit to an enormous gap in my knowledge. I do not know much about the exciting development of ideas in those early years, and I do not know the extent to which they have been translated into practice here in Türkiye. All that I can point to is the massive relevance for today of progressive pedagogy and its problem-solving logic. At the least, it is a way of beginning a story around the educational philosophy of John Dewey.

Over a period of three months Dewey engaged in intensive consultation with progressive educators, whose perspectives for the future found their place in the report he submitted at the end (Dewey 1983). There is in this publication considerable emphasis on education as democratic participation along with an insistence on education as addressing the real needs of society. A central element of the argument is an approach now known as 'service learning'. Within this problem-solving logic, learners and teachers are co-creators of knowledge in order to meet societal needs. Instead of subjects being separated into distinct bodies of knowledge, the process of action and reflection is interdisciplinary. There would therefore be less reliance on a content-oriented curriculum. For example, proposed is the establishment of community libraries, practical interventions in counteracting malaria in parts of the country. The recommendations were tentative, and it was made clear that they needed to be part of ongoing participatory discussion, which would include dialogue with other progressive educators internationally.

The years just after his stay in Türkeye were very productive ones for John Dewey. Some of his key thoughts on Education are *Experience and Nature* (1925), *Art as Experience* (1934)

Common Faith (1934), *Experience and Education* (1938). In these publications, the notion of 'experience' is used to describe the process of gaining access to knowledge. The learner is a research scientist interacting with the natural world and with the world of ideas, an artist who creates knowledge through art. The book that has received the least subsequent attention of all is *Common Faith*. Here he uses the concept of the values of ordinary people as a way of combining scientific and aesthetic experience, cognition and emotion (Mitchell 2008).

Dewey draws attention to a profound quality in experience, which is to be found in the active relation between ideal and actual (1934: 34-35). He suggests calling this 'religious', but at the same time he recognizes that the terminology would be open to misunderstanding. For convinced secularists, the book was an embarrassment, and probably the reason for its absence from subsequent discussion. For policymakers intent on inserting their idea of religion into public education, the book offers no support, indeed it the reverse. At the outset a distinction is made between 'religion' and 'religious', a noun and an adjective. The former represents the attempts by organized religion and supportive politicians to define and impose beliefs. These efforts receive the same treatment as do Scholasticism and other forms of top-down pedagogy. In

contrast, ‘religious’ is a way of speaking about particular kinds of existential experience – of nature, of art or in social relationships – that have a profound and lasting impact. ‘Religious’ is not what people are told to believe, it is what ordinary people experience – It is common faith.

While it may be unrealistic to assume that it is possible to build every aspect of a curriculum on the foundation of experience, it might be that those highly valued experiences can be exemplary, and therefore have a sustaining function. The traveler in the desert who has once experienced the relief of an oasis, will be sustained on a long journey by that anticipation. Perhaps ‘religious’ remains too open to misunderstanding to be used to describe a special quality of experience. A recent alternative proposal is the metaphor of ‘resonance’.

Resonance is a physical phenomenon: the vibration of one object can cause vibration in another, which in turn sends back vibrations to its original source. It is a two-way process, with two bodies mutually affecting each other. This phenomenon has been adapted (notably Hartmut Rosa 2019; cf. McDonnel et al. 2017) to explain relationships between a person and other people, between a person and culture, between a person and the natural environment, between a person and technology. It covers the broad spectrum of how humans relate to the world. There are different ways of being situated and interacting, and these can be everchanging. Resonance occurs between people facing similarly shaped problems, and it is both affective and cognitive. The opposite of resonance is ‘alienation’, a widely used concept in Sociology and Psychology. Here the subject encounters indifference or rejection (Rosa 2019:184-189). Resonance and alienation exist side by side with, not so much as opposites but as correlatives. These are simply labels, which might or might not describe pedagogical experience.

At the German Jordanian University just south of Amman, an interdisciplinary field of study called *Applied Environmental and Cultural Heritage Studies* is being developed. One of the attempts at providing a space where students are able to generate ideas is in methods of arts-based inquiry (cf. McIntosh & Warren 2013). For example, on a theme such as water pollution or traditional proverbs, student groups produce illustrated children’s stories together with pupils from local schools. Such an indirect approach to knowledge creation is what Dewey called ‘collateral learning’.

“Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning” (Dewey 1938: 49).

The structural model used in arts-based inquiry is drawn from common practice in the creative arts, in which there are three overlapping phases: creation, exhibition, reflection.

Creative Uncertainty

In Arts-based Inquiry, the task of 'the teacher' is to make it possible for students effectively to take on the roles of both artist and researcher of their experience. Providing the necessary conditions is a very practical activity: equipping an art room with necessary materials, arranging an exhibition, and structuring reflection. The most difficult point is usually at the beginning, when participants are restless and unsure of what is being required of them. There needs to be sufficient time for participants to identify a question that resonates for them, and that they want to address artistically. Exposure to provocative artworks, stories and dilemmas can be a means of raising issues which they might want to explore. The artistic format needs to be one which is relatively easy to use, and which yields good quality products, such as collage, photo-art or film. Once they have settled down, the main role of the teacher is to stay calm, brew the coffee, and reflect calm confidence that that the outcome will be worth the effort. In the end however, every individual is responsible for their own work.

Arts-based Inquiry lends itself to group work. The announcement of a date and time for an exhibition or storytelling event with children begins to generate resonance with an imagined audience. To achieve an ambitious deadline, a range of roles are required: facilitators, researchers, storytellers, illustrators, linguists, technicians, and actors. Along the route of creating, exhibiting and reflecting, there are moments of courage as an individual faces the big questions of identity: clarifying what is really important for themselves, and dealing with fears of a critical audience. Heavy-handed facilitation is usually not appropriate. In all of the stages – learning through uncertainty, learning through art, and learning through reflection – there are specific contextual facilitation skills which can help the process to move on. As a rule it is better to intervene less than more, and a light touch is almost always better. There must also be spaces for participants themselves to slip into supportive, inspirational or directive roles.

The foundational question for educators is how to stimulate, cultivate and sustain curiosity. Small children are inquisitive and want to find answers, but over the years there is a tendency for us to give up. Perhaps lowered expectation is the consequence of being brushed off by adults, or realizing there is no clear answer, and being unable to maintain a state of doubt. If educators are going to be of any real use at all, they themselves need to be driven by curiosity and innovation. There is no way in which we can stimulate vibration in someone else if we ourselves are not already vibrating. Such an understanding of the role of the teacher is firmly within the philosophical tradition. 'Philosophy', 'a love of wisdom', does not mean that it is an easy exercise.

During the time of Socrates (470-399 BCE), its function is illustrated by two metaphors: as a Gadfly (persistent and irritating), and as a Midwife (assisting in the birth of something new and wonderful). We as educators must work with our students as co-creators of knowledge. We too need to expose ourselves to strange places, strange people, strange phenomena – and be inspired by them. We too need to have the capacity to discover magic in the ordinary and the mundane. Instead of adopting accepted answers too quickly, we demonstrate endurance in remaining curious.

Dewey (1934) saw artistic creation as offering a prime way of working with uncertainty. It is a place for playful experimentation, a medium where it is possible to deal with contradiction and unfinished ideas. Art provides a means by which it is possible for ambivalence and uncertainty to be presented without the necessity for closure, where the audience can be challenged into taking the thinking further. The level of interest and commitment in arts-based inquiry is generally significantly higher than in the average university seminar school class. Sometimes participants will be working on their own projects, and at the same time being fully aware of the moments of uncertainty and exultation that others might be going through. They learn not only through their own creative process, but also though those of others.

Creative work is seldom a straight line between the first idea and the final product. There are moments of doubt and frustration, but there is also the burst of energy brought by new thoughts. Working in a group project makes everything a bit more complicated! Sometimes not everyone agrees with our great proposal, and the majority decides on another direction. Resonance is unevenly distributed! Maturity, at this point, requires that we do not withdraw, but instead do what we can to make this new direction a success. Those prepared to move out of their comfort zones are more likely to benefit from this experience of creation in a group. Here is an observation from a student essay:

"For me personally, it seemed to take ages until we agreed on the smallest details. I recognized how uncomfortable it makes me when things are not decided, not clear and safe. However, I also learned, that it is highly beneficial to stay in processes of decision making longer, because the results we got in the end were so to say of a higher quality because they were thoroughly thought through. The exhaustion at the end of the day was certainly a sign of this learning process."

Creative team thinking is one of the most required skills of the modern workplace, but it is seldom taught. Working with others can generate conflict but also moments of creative resonance. Dewey used the word 'communication' to describe the phase he regarded as a fundamental principle of pedagogy – people learning from each other. As a common everyday word it might not have the appeal of 'creative resonance' which perhaps draws more attention to the significance of what be

occurring. The resonance metaphor is both descriptive and normative. Desired behaviors are a willingness to be enchanted, a passion to share one's ideas, as well as the grace to allow them to be bypassed by others in the group, and the enthusiasm to build further on somebody else's idea. Even so, there can be no guarantee that there will come a spark – it is a bit of a mystery. For the privileged observer, each of these moments, is a shining affirmation of what it is to be human.

The degree of interpersonal resonance can reach significantly higher levels in performer-audience interaction. This is even more noticeable when it is adults interacting with children. What is it that is so special and so magnificent about small children as an audience? They believe in our capacity to deliver magic, and in so doing, transfer to us just such an ability. From the moment we begin to prepare a story for them, the anticipated audience starts to become active in our imagination, as co-creators. On the day of the performance, shining eyes and rapt attention to each word, gesture or image, give us confidence. Afterwards, this retrospective audience of small people encourages us to believe the message in our story. Much of the experience

Creative Reflection

"We do not learn from experience; we learn from reflection on experience. Reliving of an experience leads to making connections between information and feelings produced by the experience" (Dewey 1933: 78). This is one of the better known quotations from John Dewey. While reflection is something usually associated with individual introspection, it can also be a very productive group process. If 'epistemology' is the study of how we interpret our experience in creating knowledge, 'contrastive epistemology' seeks to understand the influence of cultural, social and other contexts on the ways in which knowledge is produced and reflected upon. The biography of each person shapes what is not seen, what is seen, and how the experiences is interpreted. Becoming aware of one's own epistemology involves taking a deliberate step back to observe one's emotional and cognitive state. It is a gradual process of critical self-reflection, which usually benefits from social interaction. Here we observe how others interpret a phenomenon, and how they might imagine our own interpretative process. The question "How do I look?" involves both making the effort to watch oneself think, and imagining how others might perceive us doing so.

It is important educationally to make sense of the artistic experience, and to engage in contrastive epistemological study. There are various ways to organize such a reflection stage. At university level, with the motivation of credit points, scientific literature can be introduced and term papers written which reflect theoretically on one's own art work. For example, it could involve evaluating one's experience of group interaction using the theory of resonance. The empirical data provides a basis from which to engage critically with the theory.

Drawing a series of cartoons can also be a useful thinking tool, and be used to make a specific point during reflection. In a project in Amman, where children's books were produced, culminating in a grandly inspiring storytelling event with the children, there was a degree of frustration on the part of some of the creators. Even though the task requires a range of specific skills, which individuals are able to and want to perform, the problem of free-riding often remains. The consequent frustration was expressed by one participant through an adaptation of the Little Red Riding Hood story. In the first scene Little Red Riding Hood is happily baking cakes to take to her grandmother. When they are ready, she sets of with her basket. On the way she meets the Wolf, who offers to carry her heavy basket. When they arrive he presents the cakes to Grandma as a gift from himself. In the final slide Grandma is overjoyed, but on the edge of the frame is the small girl looking very sad. This cartoon series and discussion it elicited, served as an effective means of engaging with some over optimistic formulations of participatory experience. In the end, all that the teacher does is provide the infrastructure in which thinking can take place. Nothing worthwhile might be happening. And great deal might be happening, individually and socially, which can be measured, but the really important processes are the ones which cannot be measured.

A conclusion

We are in the middle of two large-scale wars – in Palestine and in Ukraine. The climate disaster is arriving much faster than foreseen. Can education make a difference to situations resulting from human stupidity and inhumanity? Probably not in the short term. But imagine what the world would be like:

- If we learned to question the way things are
- If we learned to be creative in finding solutions
- If we learned to step back and critically reflect on our own beliefs and actions

The concept 'resonance' is a way of drawing attention to those experiences with nature, with art, with people – that are deep and life-changing. Educators need to expose themselves to moments of resonance, which can sustain optimism. We must convince ourselves that it is possible for education to make a difference in building a humane and sustainable future.

Classrooms used to have four walls, and teachers some control over the curriculum. Now it is the worldwide web. In one sense, the opening of access to ordinary people is a democratization of knowledge. On the other there is a very real control of the value system behind the algorithms which shape that access. Such knowledge restriction is further compounded by filtering systems which predict users' preferences, resulting in their continuing in their own bubble. A high level of creativity, self-reflection and digital competence will become ever more important as

navigation guides. We should never give up on the ideal of a curriculum that affirms each and every human being, one that leaves nobody out. An ideal of education as a space for resonance with nature, with values and with people.

References

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. *An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1983). "Report and recommendations upon Turkish education". In Jo Ann Boydston (ed.), *The Middle Works: Essays on Politics and Society, 1923-1924. Vol. 15 of Collected Works*. Carbondale: Southern Illinois Press.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn.

Dewey, J. (1986). *A Common Faith* in *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, Volume 9: 1933-1934, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1-58.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Free Press.

Dewey, J. (1954). "Experience, Nature and Art", in *Art and Education* edited by John Dewey et al. 3rd edition, Merion, Penna, 22-31.

McDonnel, T., et al., (2017). "A Theory of Resonance", *Sociological Theory,* Vol. *35*(1), 1-14.

McIntosh, P., Warren, D. (eds). (2013). *Creativity in the Classroom: Case Studies in Using the Arts in Teaching and Learning in Higher Education*. Bristol: Intellect.

Mitchell, G. (2008). "The sacred in the everyday. John Dewey on Religion in Public Education", in Michael Taylor, Helmut Schreier, Paulo Ghiraldelli Jr, eds. *Pragmatism, Education, and Children. International Philosophical Perspectives*, Amsterdam/ New York: Rodopi, 111-126.

Mitchell, G. (2016). "The Art Peace Project", in S. Butterwick & C. Roy, *Working the margins of community-based adult learning: The power of arts-making in finding voice and creating conditions for seeing/listening*, Rotterdam, 103-114.

Mitchell, G. (2020). "Art and storytelling as self-reflection in higher education", in T. Iwers/C. Rollof, eds. *Achtsamkeit in Bildungsprozessen – Professionalisierung und Praxis.* Springer Verlag

Rosa, H. (2021). *Resonance. A Sociology of our Relationship to the World.* Medford, Mass.: Polity Press.

Inclusive Culture and Access to Cultural Institutions for People with Physical Disabilities. Photo-Ethnographic Inquiry in Poland and Scotland

Keynote Speaker

Prof. Dr. Beata BOROWSKA-BESZTA

Nicolaus Copernicus University, Poland

borbesz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2133-4400

Research topic justification

The road to current research project had the following sources:

1. The issues of quality of general accessibility of cultural institutionsfor people with disabilities areunderrepresentedin social research in Poland.

2. They are however better described in research reports in Scotland and has longer tradition there.

3. The problem of difficult accessibility is reported in social media and press in both countries

4. There was a need for going to the field and discovering various conditions of the access for people with physical disabilities to cultural institutions in Poland and Scotland

5. My previous and current research on disability participation in cultural institutions (2018, 2021) in both countries was also as reason for undertaking current topic

Literature review pillars

The visual data analysis Project is based on following framework pillars:

- Cultural disability studies (Snyder & Mitchell, 2006) et.al
- Social model of disability (Oliver, 2004; Shakespeare 2014) et.al
- Material culture analysis (Hodder, 2004) et.al – decoding cultural artifacts
- Object based inquiry and learning in museums (Chatterjee Chatterjee, Hannan, 2015; Duhs , 2010; Paris 2002; Rowe – object-based meaning making

Museum use as cultural practice

Assumptions:

1. Museum use is a cultural practice
2. It is shaped by the social relationships of the user
3. It is shaped bythose of the museum
4. It is defined by whom it includes and excludes (Coffee, 2008)

Defining access as object

Assumption: Access as a material object (object- based inquiry)

1. present/no thresholds at the entrance to the art gallery museummuseum, automatic doors, manual doors
2. ramps, lifts or lack of them

3. wide/narrow interior spaces
4. wheelchairs or stairclimbers for rent or lack
5. wide/narrow corridors for wheelchairs
6. high/ optimal location of labels for works of art,
7. availability of a given collection or artworksworks,
8. accessible toilets

Cultural rights to access heritage

Poland

1. Poland has already 14,3 % of disabled inhabitants, it means 5 447 500 people with disability in general population of 38 milion people (Census 2021)
2. Availability of public buildings in the 21st century should be obvious. However, only the provisions of the Act of 19July 2019 on ensuring accessibility for people with special needs forced many institutions to conduct a thorough analysis of resources and their offers in this respect (Zaniewska, 2022)
3. Universal design concept under Polish law occurred after the introduction of the Act of July 19, 2019 2019, on ensuring accessibility for people with special needs. In accordance with the provisions of Art. 4 the public entity is obliged ensure "accessibility for people with special needs by using universal or rational design improvements (Zaniewska, 2022)

Scotland

1. Scotland's population is 5 436 600 (Scottish Government Census 2022)
2. Around one fifth of Scotland's population that's one million people define themselves as disabled.
3. Through the Equality Act 2010 2010of UK museums and heritage sites are required by law to protect people from discrimination and make reasonable adjustments in relation to accessing services and facilities.

Between Poland and Scotland there is a 9 years of difference in legal acts regulating cultural rights and accessibility to the heritage.

Research Design

1. The visual ethnographic research evolved from 2017 to 2023 during fieldwork in Scotland 2017, and visits in 2018 and 2023.
2. Data collection in Scotland was performed from 2017-2023 and in Poland between 2019-2023.
3. Data collection has been extended until August 2023.
4. Project in both countries is still in progress.

Objects-based approaches to research and learning

Assumptions (Burritt, 2018)

1. Objects were produced at a particular time and place and for a reason.
2. Objects can be a material objects of access or of text (museum labels)
3. Objectsc ommunicate information to those with the technical and cultural knowledge to "read" them.
4. Objects are more than a stimulus for discussion or tools for facilitating thinking skills, although they certainly can have these significant functions.

5. Each object conforms to particular technical and cultural conventions and awareness of this enhances our ability to decode material culture culture' (Burritt, 2018)

Method

1. Aim - understandingreal and symbolic meanings of access (material objects)for people with physical disabilities (wheelchair users) in 10 museums, art. galleries in Poland (Białystok) and Scotland (Edinburgh)
2. Object-basedbased(Duhs, 2010; Rowe, 2002)inquiry was referred to the concept of small ethnography (Brewer, 2000)
3. Sampling 10 museums and art galleries analysis (5 in Białystok and 5 i Edinburgh)
4. Method – visual ethnography (data driven research) Brewer (2000), Atkinson et al. (2001); Hammersley & Atkinson (2007); Angrosino (2010); Flick (2013);
5. Analysis of data was undertaken according to Sztompka (2005) as structural analysis of photography and Gibbs (2011)as coding and categorisation.

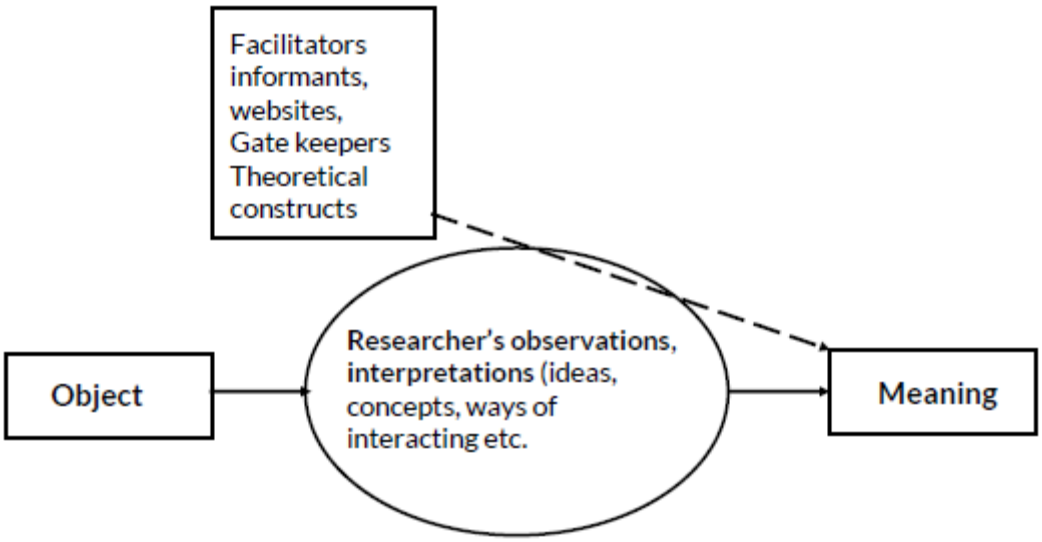


Figure 1. Framework of object-based meaning making

Source: own study elaboration based on diagram by Rosalind Duhs (2010) and Shawn Rowe (2002)

Research questions

The main research questions

1. What is thereal access to and withinthe researched cultural institutions for wheelchair users?
2. What symbolic meaning of the access is constructed in researched cultural institutions?
3. What can be learned from the access objects?

Data collection

Photographic data was collected including 4 aspects of spaces:

1. First , access for the wheelchair user usersto the buildings(entrances, doors, main gates, and side or back gates).
2. Second, physical access withinthe interior

3. Third, real and symbolic meanings of the utilities of access

4. Fourth, physical barriers and potential difficulties

Place of the research

Białystok (eastern Poland; capital of Podlachiaregion, inhabitants n = 294 200)

- Museum of Siberia Memory(modern building)
- Museum of the City Białystok(historic building)
- Museum of Sculpture by Alphonse Karny(historic building)
- District Museum of Podlachia(historic building)
- Museum of Medicine and Pharmacy in Branicki'sPalacem (historic building)

Edinburgh (capital of Scotland, inhabitants n = 526 470)

- National Museum of Scotland(modern + historic building)
- National Scottish Gallery(historic building)
- Museum on the Mound (historic bulding)
- Talbot Rice Art Gallery(historic building)
- Museum of Edinburgh(historic building)

Credibility and Limitation

1. The sample size for qualitative research was sufficient to triangulate the the photographic data sources (Spradley, 2016a,b)
2. The limitation of the research is the number of cultural institutionsresearched and analyzed data that allows onlyfor internal generalization of data (Maxwell, 1997)

Results

Answering the first RQ: What is the real access to and within the researched cultural institutions for wheelchair users?

The results of ethnographic research indicatedindicated:

- 2 main types of access (designed material objectsinthe studied cultural institutions) allowing for
- full or limited participation for visitors with physical disabilities, wheelchair users.

The result showed the full access as accessibility to museums or art galleries through:

1. lack ofthresholds at the entrance to the art gal galleryery,museummuseum, automatic doors, manual doors
2. ramps, lifts,

3. wide interior spaces
4. wheelchairs or stairclimbers for rent
5. wide corridors for wheelchairs users,
6. well located labels for wheelchair users, and
7. availability of a given collection or artworksworks.
8. accessible toilets

Białystok

Museum of Siberia Memory

Access with no thresholds, manual door

Museum of Siberia Memory

Accessible interior with ramp to artifacts

Museum of the City

Stariclimber for rent

Museum of Siberia Memory

Wheelchair, crutches for rent

Edinburgh

National Museum of Scotland

Free access, no thesholds and automatic door

National Museum of Scotland

Lifts wit priority of use

National Museum of Scotland

Wide corridors and access to collections and labels

National Scottish Gallery

Accessible entrance, interior for wheelchair users, accessible labels and descriptions

National Scottish Gallery

Mobile app SMARTIFY as accessibility device

National Scottish Gallery

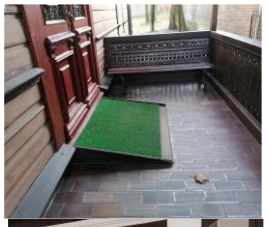
Wheelchair for rent

Results

The results indicated that limited access included followingaccess variants for wheelchair users a as:

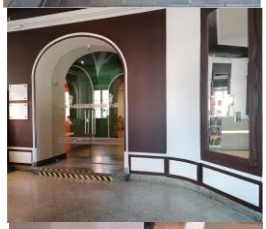
1. narrow entrance to the art gallery museum museum, manual double-leaved doors - in order for the wheelchairto fit, the second door leaf must be opened. The person needs the presence of an assistant (PA)
2. steps and tresholds, despite the external ramps
3. limited access for wheelchair users for particular collections, second floor, balcony etc.
4. lack of lifts
5. narrow corridors for wheelchairs users, preventing the wheelchairfrom turning 180 degrees
6. labels located too high and not convenient for wheelchair users, and
7. limited availability of a given collection collectionsor artworksworks.
8. no accessible toilet on particular floor

Białystok



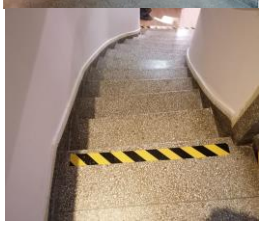
Museum of Sculpture by Alphonse Karny

Little ramp and antique door with two leafs



District Museum of Podlachia

Treshold to main door



District Museum of Podlachia

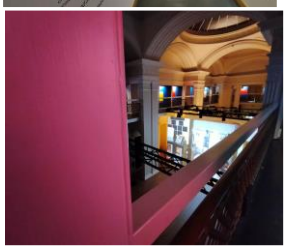
No lift available. Steps to the basement and archeological collection

Edinburgh

Museum of Medicine and Pharmacy in Branicki's Palace

No lifts, many tresholds inside and stairs to the basement collection

Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh – lift to the ground floor and exhibitions



Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh – the balcony has limited accessibility

Museum of the Edinburgh, 16th century building

Accessibility only to ground floor, stairs to the first floor

Museum of the Edinburgh, 16th century building

Narrow corridors and steps on first floor

Results

Answering the second RQ: What symbolic meaning of the access is constructed in researched cultural institutions?

The symbolic meanings encoded in access objects indicate the meanings generated generated:

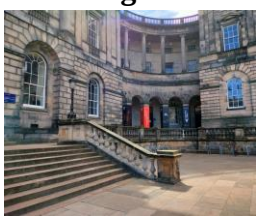
1. The clear priority of the cultural heritageof the examined institution institutions over accesssibility Full accessibility was possible to a greater extent in the buildings of new museums, or modern parts added to old old, historicmuseums and art galleries in both cities (Edinburgh = 3 institutions), Białystok = 2 researched
2. Zonespatial solutions c constructedin historical buildings of institutions (Edinburgh= 1 institution), (Białystok= 2 institutions). Zone solutions meant making subtitlessubtitles,information directing visitors using wheelchairsto zoneaccess points and zones
3. Exclusionarysolutions only for people with disabilities: separate entrance/exit for wheelchair users, wheelchairs and stair climbersfor rent, added ramps, preferential lifts ONLY for disabled visitors
4. Paradoxical solutions, involving subtle or clear contradictions in access solutions

Białystok

Museum of Medicine and Pharmacy is located in Branicki's Palace –
Medical University in Białystok
The priority of cultural heritage over the accessibility solutions.

Museum of Medicine and Pharmacy in Branicki's Palace
Stairs

Edinburgh



Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh – historic building adapted

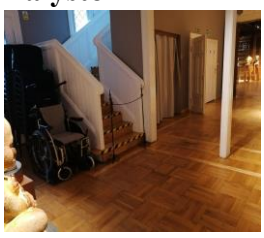
Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh
Zone solution for wheelchair users

National Scottish Gallery
Direction to **zone** and entrance with ramp

Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh
Exclusionary solution for only people with disabilities and goods transport

Museum of the City Białystok
Paradoxical solution - stairs with non-slip mats for stairclimber users in a parts of the stairs

Białystok



Museum of Sculpture by Alphonse Karny
Paradoxical solutions – stairclimber for rent and no visits allowed on the second floor

Edinburgh

Talbot Rice Art. Gallery, University of Edinburgh
Paradoxical solution - wheelchar and stairs for the balcony. Balcony is not available

Results

Answering the third RQ: What can be learned from the access objects?

1. Access in the 10 cultural institutions researched in Białystok (5) and Edinburgh(5) is related to social and cultural construction of limited autonomy for visitors using wheelchair
2. Access in the 10 cultural institutions researched indicated partial dependence on other (PA)of visitors who use wheelchairs and their less independence as visitors.

Initial Conclusion

1. The cultural institutions in Edinurghand 5 in Białystok showed concern for physically disabled visitors, ensuring full or limitedaccess for visitors using wheelchairs.

2. There were no cultural institutions researched which would be not accessible at all for wheelchair users

3. There are fully accessible 3 cultural Institutions researched in Edinburgh and 2 in Białystok

4. There are limited accessible 2 cultural Institutions researched in Edinburgh and 3 in Białystok.

5. Results showed that in 5 researched institutions were applied zone solutions or exclusionary solutions as ONLY FOR visitors with disabilities and goods

6. Due to the fact that in 5 (E = 2, B =3) out of 10 researched institutions there was limited access for visitors using wheelchairs, so the there is constant need for assistants for people with disabilities (PA) from museums or private ones and for individual organization of visits in these museums for visitors using wheelchairs

7. Due to the limited access in 5 (E= 2, B = 3) out of 10 researched institution, the issue of cultural inclusion still needs more efforts and better development in both cities.

References

Angrosino, Michael. 2010. *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.

Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, and Lyn Lofland. 2001. Eds. *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Brewer, John D. *Ethnography*. 2000. Buckingham: Open University Press.

Burritt A., M., (2018) Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose, Journal of Museum Education, 43:3, 228-235, DOI: 10.1080/10598650.2018.1469909

Chatterjee, H., Hannan L., 2015. Engaging the Senses: Object-Based Learning iHigher Education, London:Taylor& TrancisGroup

Kevin Coffee (2008) Cultural inclusion, exclusion and the formativeroles of museums, Museum Management and Curatorship, 23:3, 261-279, DOI:10.1080/09647770802234078

Duhs, Rosalind. 2010. Learning from university museums and collections in higher education: UniversityCollege London (UCL). UMACJ 3/2010.

Flick, Uwe. 2013. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage.

Gibbs, Graham. 2011. *Aalizowanie danych jakościowych* (Warszawa: PWN, 2010).

Hammersley Martyn. and Atkinson Paul. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tylor & Francis e-Library.

Hodder, Ian 2004. Theory and Practice in Archaeology. Material Cultures, London: Routledge

Oliver, Michael. 2004. "The social model in action: if I had a hammer", In *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*, edited by Colin Barnes and Geoff Mercer, 18–47, Leeds: The Disability Press.

Paris, S. G. 2002. Perspectives on object-centered learning in museums. Mahwah NJ: LawrenceErlbaum Associates.

Rowe, S. 2002. The role of objects in active, distributed meaning-making. In: Perspectives on objectcenteredlearning in museums, ed. S. G. PARIS (Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates), 1936.

Snyder, Sharon and David Mitchell. 2006. *Cultural locations of disability*, Chicago: University of Chicago Press.

Spradley, James P. 2016a.*The Ethnographic Interview*Long Grove, Illinois: Waveland Press.

Spradley, James P. 2016b*Participant Observation*Long Grove, Illinois : Waveland Press.

Sztompka, Piotr. 2005. *Socjologia wizualna: fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: PWN

Change and Transformation in Drama: Circumventing Denial through the Case of Edward Bond

Panelist

Assoc. Prof. Konstantinos AMOIROPOULOS

Oslo Metropolitan University

konsta@oslomet.no

Abstract

Denial of the negative may create obstacles in the process of change and transformation that the arts, and particularly drama, aim at, especially in our neoliberal social context. This paper explores a way through which such denial might be addressed and circumvented. The theoretical background that describes denial will be presented first. This background is based on the Lacanian theory of lack, which offers interesting insights concerning disavowal of the negative and its intensification in neoliberalism. Within this theoretical frame, I examine a process drama from my research practice, within the scope of which I present possibilities for circumventing denial and the reimagining of reality, following David Davis's and Bill Roper's proposals regarding drama and Lacanian theory respectively. In this regard, I utilise theatre writer Edward Bond's approach to drama, focusing primarily on his concepts of the Site and the Gap.

Keywords: Edward Bond, Denial, Lacan, Gap of meaning, Site

Introduction: An elephant in the room!

This paper owes its origin to a dialogue between the social psychologist Bill Roper and the drama scholar and practitioner David Davis. It concerned one of Davis's papers, which Bill Roper attempted to develop. A provocative focus of Davis's (2023) paper was a generalised denial of reality that he claimed dominates the modern subject, and how this state of denial might be addressed in and by drama. Davis posits, for example, that contemporary subjects are perfectly familiar with, but evidently in conscious denial about, the threats that neoliberal economic structures pose to the global climate (Davis, p. 2 & p. 7). He proposes in this light a form of drama capable of prompting participants to acknowledge and overcome this denial and its enabling ideology, and to reconnect with their reality through the imagination.

Although Roper (2023) wholly endorses the objective of overcoming denial, he contends that Davis addresses not the imagination, as claimed, but the conscious ego. According to Roper, any approach that addresses itself to the workings of consciousness and its immediate correlative, the ego, cannot itself evade, and therefore cannot show a path to overcoming, denial and ideology. This is inevitable, Roper claims, because certain forms of disavowal are products of psychic structures that operate beyond the immediate control of consciousness. Moreover, denial of the negative, for example of the climate crisis, is exacerbated by the contemporary prevalence of "ego-mania". intensified under neoliberalist schemes of being or of conceptualising the self and society (Roper, 2023, p. 169). Neoliberal subjectivity encourages a peculiar phenomenon of "toxic positivity", which neglects or systematically ignores the negative. This toxic positivity deters change

and transformation, or blinds the subject to any requirement for it, and renders the subject intolerant of challenges to its habitual ways of being or thinking (Roper, p. 169).

Toxic positivity specifically describes an attitude of obsessively looking for the positive in every situation, no matter how bad at first sight, while ignoring or downplaying the negative (Chiu, 2020) and it is generalised to all facets of life (Quintero & Long, 2022). It pressures people "to pretend to be happy even when they are struggling" (Medical News Today, 2021). This mindset smooths or simply rejects conflict, disagreement or discontent and thereby inhibits transformation (Riddell, 2020) and instead only positive emotions are worth "feeling, having, expressing." (Hague, 2016). The cultural ascendancy of this cultivated optimism has led some of a more sceptical bent to wonder: "How can so many people be happy in the midst of all the problems that beset our globe?" (Wilson, 2008, p. 6). For Wright (2014), there exists today a pressure and inducement, which in Roper's words "refers to the superegoic", to maintain a cheerful, uncomplaining disposition in the face of a threatening world which is brutally normative in nature. If one declines to follow this "happy clappy band of positive thinkers", one may find oneself condemned to depression and marginalisation. (Wright, p. 795).

A correlated term describing a related attitude specifically as a defence for coping with social trauma is "Irrational exuberance" (Layton, 2010). Irrational exuberance is related to perversion which encourages "lying, rather than thinking" and "may become a customary way of defending against (…) catastrophic change." (Layton, p. 305).

One may consider toxic positivity as a conscious form of a general, imposed bliss refusing to countenance the presence of negativity; what it experiences as negative, however, includes the kind of challenges to the ego that might reasonably trigger change and transformation in the subject (or, in aggregate, within society).

The key focus of this paper is to explore a way denial of the negative might be addressed and dealt with practically through drama. It is specifically how denial functions as a barrier to critical change that drama, and the arts in general, must consider their area of activity and their territory of affect. As the teaching artist Eric Booth (2022) claimed in the 6th International Teaching Artists Conference (ITAC) which took as its topic "Art as a Catalyst for Change", the main difference between entertainment and art is that entertainment primarily confirms what we already know, while art offers the possibility of changing what we already know, or think we do. If we identify the arts as potential initiators of change, then understanding why and how modern forms of denial prevent and prohibit change becomes an essential corollary of dramatic practice. Why do we often consciously deny the truth? How can we, as artists and teachers involved with art forms capable of provoking change, best acknowledge and negotiate such denial? Most importantly, how can drama create contexts in which change is a possibility?

Roper maintains that such refusal of the negative as characterises toxic positivity represents a distortion of the self (Roper, 2023, p. 169), and a constituted psychic structure that aligns with the split subject as conceptualised in Lacanian theory (Roper, p. 168). This split in the Lacanian subject originates in lack and perversion, which will be explored further below. Lacan's thesis helps us to understand how denial and resistance to change often function, and sheds light at the same time on how they might be addressed in drama.

The theoretical background that describes and links denial and perversion will be presented first. This background is based on Lacan's theory of lack, which offers fruitful insights on the subject's general disavowal of the negative and on its specific intensification under neoliberal regimes.

Against this theoretical background, and analysed and presented in its terms, I will refer to a process drama from my research practice. I will isolate points within the process drama which offer potential for circumvention of mechanisms of denial, and the reimagining of reality in line with Davis's and Roper's proposals. In this regard, I utilise theatre writer Edward Bond's approach to drama, focusing primarily on his concepts of the Site and the Gap.

Theoretical background: Turning away from truth.

Perversion should not, in the Lacanian vocabulary, be restricted solely to the sexual realm. In psychoanalytical usage perversion means also "turning away from the truth" (Layton, 2010, p. 305).

For Lacanian theory, denial is closely connected to perversion and is present even in infants. For example, while a baby has obviously no control over the presence or absence of its mother's breast, it experiences "an unmanageable amount of anxiety or jouissance in [its] relation to the Other" (Cavanagh, 2021, p. 167; Swales, 2012, p. 54). So, out of anxiety, it hallucinates her breast; this hallucination produces a powerful solution to the problem of a painful reality, by denying it and thereby claiming: "I don't need you; I'm self-sufficient." Perversion in this respect is a response to a trauma that derives from "unmet dependency needs and profound relational failure", and which "appears as a resistance to acknowledging the reality of dependence on others" (Layton, 2010, p. 305). Perversion is not misperception or ignorance of traumatic truth, but a deliberate departure from it.

In Lacanian theory, such traumas are not only frequent but essential for the constitution of the subject. Splits and traumas claim an ontological significance: the subject suffers various processes of identifications, separations and alienations, which cumulatively lead to an ever-growing split of the subject that ultimately defines it. In the mirror stage, for example, the child experiences its body as fragmented and has little control over it (Baily, 2012, pp. 28-34; Dor, 2013, p. 95; Lacan & Fink, 2006, p. 78). It is thus forced to identify itself with an external image reflected in the mirror of the small "other", i.e., the carer. The small other offers the illusion of a fullness that the baby does not have but craves (Dor, 2013, p. 95-96). By identifying with images that are external and alien to it, however, the child submits itself to a process of profound alienation or splitting from itself.

This stage defines the imaginary order in Lacanian theory, which is immediately related to the ego and the small "other" (Dor, 2013, p. 96). The Lacanian "imaginary" prioritises the visual, and could be defined as the totality of idealised images with which people consciously identify, and which shape a firm, articulate and coherent self. These idealised images "buttress the ego" and "lend it apparent coherence and stability". (Hook, 2018, p. 53).

Later, a new, "big Other", appears, and the subject undergoes a fresh experience of splitting. This is the symbolic stage, defined by the paternal intrusion, which prohibits complete identification with the small other and forces the child "to accept that the infant, like the mother, does not have (the phallus)" (Dor, 2013, p. 108). Lacan characterises this disturbing experience as a "symbolic castration". Disavowal now is "directed towards repudiation of the perception of castration" (Frosh, 1991, p. 158).

In psychoanalytic theory, castration refers symbolically to the realisation of the child's and mother's lack of the phallus; by disavowing this lack, the child fantasises a satisfying wholeness (Stavchansky, 2019, p. 52; Vadolas, 2018, p. 290). Castration in this scheme is not the fear of a literal lack of a phallus, but of the lack of a fantasised authority or agency. The phallus is not to be taken as an organ that, symbolically or literally, signifies virility and the like, but as something closer to an emblem, an "organ without a body" (Zizek, 2006, p. 34; Zizek, 2008, p. 175;); it represents or stands in for a symbolic, phallic authority, something which invests the subject with authority in much the way a king dons a crown in the exercise of his royal prerogatives (Zizek, 2005, p. 238). In this stage, the child is forced to accept that the big "Other" owns the symbolic phallus; it is the agent who rules the/its world, including the small "other" of the imaginary. The child consequently seeks to identify with the big Other and the symbolic order, an identification which promises unrestrained enjoyment of fullness (McGowan, 2022, p. 167) that the previous stage has failed to provide.

This authority comes however with the price of "being caught in the symbolic order", splitting the subject once more between what immediately was and "the symbolic mandate" which confers on (it) the "authority" (Zizek, 2016, pp. 259-260). It is submission to the symbolic order which forces the subject to enter language; or better, it permits language to formulate the subject, and could be defined as the totality of:

> signifying elements, expressions and utterances within a given language and cultural milieu… akin to the amassed roles, rules and unwritten obligations that define a given societal situation (Hook, 2018, p.16).

Disavowal and perversion function in the symbolic similarly to how they did in the imaginary order (Dor, 2013, p. 99). The pervert may succeed in disavowing knowledge of the prohibition that the paternal intrusion entails (Gunn, 2018, p. 170). In that sense, perversion is a solution to a problem that "stems from the inadequacy of the paternal function." (Swales, 2012, p. 54).

There is however a wicked possibility here, related to how the subject that lacks fullness could be manipulated in different social and cultural settings; although the "notion of perversion is apolitical *per se*", perversion "is subjected to an instrumentalisation by any ideological form of power" (Vandolas, 2009, pp. 244-245). Sets of beliefs, products of perversion that the big Other speaks through us, can be formed in such a way that reality cannot be shaken even while entailing the "triumph of that reality" (Szpacenkopf, 2017, p. 257). Perversion is today especially instrumentalised by capitalism as a fetish. A fetish functions as a kind of supplement or a substitute "for what is lacking" on the part of the other and takes the form of an object that offers relief from the anxiety of castration (Szpacenkopf, 2017, p. 256,). Within that framework, lack is foreclosed through the

replacing the social bond "by the consumption and exchange of objects of enjoyment" (Walshe, 2018, p. 110). Ideology nowadays "functions less and less like a symptom and more and more like a fetish" (Zizek, 2023, p. 42).

A possible answer: encompassing lack.

How to challenge denial of the negative and the full identification with the big Other which forecloses lack?

The task seems the more challenging if we consider that lack of symbolic phallic authority possesses an ontological status (Fink, 1995, p. 52). The subject by its very nature is defined as lacking (Cavanagh, 2021, p. 54), so that Zizek, for example, can propose that "the subjects pass to each other a common lack" (Zizek, 2008, p. 194). This state of lack fosters the creation of fantasies (Stavrakakis, 1999, p. 46); the very fact or assertion of a lack in something implies that "it could be alternatively full" (Fink, 1995, p. 52), and the lacking subject is inclined to fantasise about how and with what it could be filled up. Lack can function as a source of creativity in this sense, but equally, when the practised disavowal of "the truth of dependence, interdependence and vulnerability" becomes regular, "we have the makings of a perverse situation" (Layton, 2010, p. 306), where the experience of lack is coped with through the denial of reality.

Disavowal must be grasped as a "typical" precondition of the subject, and the mechanism of disavowal as "a fundamental characteristic of subjectivity" (Vadolas, 2009, p. 290). If Lacanian theory is correct and these processes are constitutive of the subject (Stavrakakis, 1999, p. 26), then the lacking subject cannot and should not be expected to be resolved; lack *is* its precondition.

The goal in coping adequately with the experience of lack is for the subject to identify with the lack in the big Other and not with the Other per se (McGowan, 2022, p. 167; Stavrakakis, 1999, p. 139). A total identification with the Other means fully belonging to it (McGowan, 2022, p. 190), and fully to adapt to what society and ideology are speaking for and through us. It defines who we are and how we should think and act (Fink, 2014, p. 53). In exposing the lack in the big Other and identifying our lack with it, we recognise and accept that the big Other is as lacking as the subject is. No fantasy of unrestricted joy can therefore be sustained by a fantasised complete identification with the Other. This constitutive lack in both the Other and the subject is effectively concealed by dominant structures and discourses that fetishise the subject, prevalent under neoliberal capitalist regime (Tomsic, 2015, pp. 235-236).

The theatre of Edward Bond develops interesting tools for confronting and exposing the lack in the big Other through dramatic work and practice, and it is to Bond I now turn.

Story begins in the realisation of loss.

For Edward Bond, the fact that our society changes rapidly and substantially ought to entail upon people within that society a "need to be responsible for change, to understand and evaluate it and when possible, to initiate it by anticipating necessity" (Bond, 1992, p. 40). He holds that the child's psyche is conflictual, and children for this reason dramatic by nature (Bond, p. 46). Education, Bond argues, "should enable children to search for

meaning so that they may bear witness to life" (Bond, p. 45). If it fails in this respect, then crises will destroy us (Bond, p.46). Drama's purpose on this view lies in meeting the audience's needs as a "site of imagination" (Bond, 2000, p. 10), questioning and provoking psychic conflict; it must therefore aim to circumvent or subvert ideological formations that dominate our thinking and resist change.

Echoing the Lacanian position of the constitutive experience of lack Bond has stated that "Story begins in the realisation of loss" (Bond, p. 129). There is a "gap of meaning" which captures the absence of meaning in everything. Since human beings are meaning-seeking creatures, they react to this absence by inventing explanations for who they are and how their world is. Meaning, for Bond, is constructed and imposed, not primarily out there in the world waiting to be discovered (Bond, 1996, p. 1).

In early years, this gap (i.e., of meaning) emerges between the self and the outer world, a gap which ought not to be expected to be eliminated, and which from that stage onwards constitutes the metaphorical site where the relationship between the gradual formation of self and the world is presented, performed and questioned (Amoiropoulos, 201e, pp. 64-65). In that process, activation of the imagination serves to bridge the gap of meaning (Bond, 2000, pp. 119-120), a gap which despite its constitutive character invites its attempted bridging (Cooper, 2013, p. 133). This process recalls the creative potential in the disavowal of lack in Lacanian theory.

A problem is that ideology and authority construct narratives and champion values that hide this absence of meaning (Davis, 2014, p. 151). Ultimately, the Bondian drama's purpose is to expose and leverage these narratives' inefficiency to reopen the gap of meaning "which is partly our specific biography and partly the events in ideology" (Bond, 2000, p. 176). That is, it exposes the fundamental absence of meaning that ideology seeks to hide (Bond, 1998, p. 304). The audience is prompted through this dramatic practice to enter the gap of meaning and recreate themselves by changing their and their society's values. (Amoiropoulos, 2013, p. 44)

How is this gap achieved in drama practice?

The Bondian play tends initially to develop as a comprehensible story: a story that seems ordinary, familiar and easy to connect with (Davis, 2009, p. xliv), which connects with the audience's culture. In Hidden Plot, Bond (2000) claims that drama needs to connect always with the *site A*, which is the site of the city, the era, culture, etc., which are identifiable by the audience as their own. He outlines three more sites: *Site B*, which "conveys to the audience the play's specific sites'"; *Site C*, which "conveys the play to the audience"; and *site D*, which is "the audience as a site of imagination" where all other sites need to converge. Site D "contains all other sides and their interrelations" (Bond, p. 10).

Overall, drama's identity comes from meeting the needs of D, which is the site of the logic of imagination. It represents the Site of "the contradictions and conflicts" (Bond, 2011, p. xx) that occur in society and are reflected in every individual. It is the imaginary space where the social and the personal create a gap in meaning, where they clash but

also make the changing of values possible. A drama should show the audience its Site A which is ordinarily hidden by ideology, by placing them in it (Bond, 2000, p. 48).

Site A is fundamental for every drama. Site B relates to the fictional context of the drama, but Site A to the implications of ideology in our lives, something to be conveyed to the audience through site B. If someone does not recognise or accept the possibility of changing site A, then he/she may be reduced to re-creating it as a given condition, limiting their potential for development (Amoiropoulos, 2013, p. 33). This argument is reminiscent of the Lacanian thesis of the big Other and the total identification of the subject with it, while the big Other speaks through and for it.

A familiar story and setting that reflects an audience's culture and era fulfils only part of the Bondian approach (Bond, 2000, p. 47). The ultimate intention is to create a moment or moments where the gap of meaning may be opened and the audience 'sense' and imagine for themselves other possibilities, perceiving that the typical stories and values of Site A must not be taken as 'natural' occurrences, but constructs (Bond, 2000, p. 45).

Process drama research: Denial in Mother Goat and her seven little goats.

The following section offers an example of process drama from my early years research which helps contextualise the present argument and explore further possibilities for challenging the habitual denial of the negative.

The aim of the research was to improve practice informed by a theory for bringing about change at a local level (Cohen et al. 2018, p. 440-441). It aimed specifically at testing and developing drama practice so that (in Bond's terms) denial of the negative in process drama could be circumvented, allowing participants to enter the gap of meaning.

The study was structured as action research and lasted five days. It was developed in a class of 19 early years children between 5 and 6 years old. The lesson was conducted near the end of the school year, in May 2019, in an early-years school, Athens, Greece. The data of the research were revisited and reanalysed under the specific background of the Lacanian theory. The group of children was already very familiar with drama.

Collection of Data and Triangulation

Methodological triangulation was used in this study for gathering data from three different sources: The researcher, the non-participant observer, and the participants.

Participants

Video recording of the entire process was decided upon, as it helps in gathering and analysing data relating to body signs and language use (Denscombe, 2021, p.305). The recordings offered a point of reference for revisiting the process and for transcribing parts of the critical events that participants produced during the process drama. Fifteen (15) hours of teaching in sessions of 45 minutes were conducted and recorded.

Non-participant observer

The teacher of the class, who was experienced in drama, observed the process and kept a diary. Her aim was to identify critical events, where the attitudes and views of the participants expressed denial in some way, through actions, language and images, as well

as to observe changes in these views or attitudes. Critical events were identified on the basis of theory (Denscombe, 2021, p. 210), the essentials of which the observer was informed about.

Researcher

The researcher facilitated the process drama in class, kept fieldnotes and a diary, watched the video recordings, discussed findings or dynamics with the observer on a daily basis and made informed decisions on how the lesson would be developed for the next steps of the drama.

Fieldnotes preserved the details and were expanded through checks against video recordings, guaranteeing the reliability of data (Silverman, 2005, pp. 174-176)

Analysis of data

1. With the help of the observer and through use of my fieldnotes and diary, I identified possible critical events within the process drama. Isolating these critical events was further assisted and validated by reference to the relevant theoretical framework.

2. The isolated critical events in the process were revisited in the recordings and enriched.

3. I have chosen to focus on those scenes which, according to the analysis, best illustrate the research areas and results.

4. The Lacanian theory of lack and perversion, and Bond's critical theses concerning the gap of meaning and the site, constituted the reference points for analysis.

Ethical issues.

Informed consent was obtained from the parents of all participants involved in the study. Participants were also informed about it. All those involved directly or indirectly in the research, such as the participants, their parents, and the observer, were ensured of confidentiality, consent, protection from possible harm or identification. All recordings were deleted after the end of transcription.

There are no conflicts of interest in this research.

Only the first part of the process drama was fully pre-structured. The first part of the drama was designed primarily to connect participants with the story, but also to identify how they stand vis-à-vis denial of the negative and how they connect to the big Other's discourse. How did participants embrace or not embrace mechanisms of denial and the discourse of the big Other, as elaborated in Lacanian theory? And how might Edward Bond's theses of the gap and the site manifest in practice?

The second part built on the findings of the first, and was designed to address attitudes of denial as expressed by the participants.

The story of the drama was inspired by the well-known fairy tale *The Seven Little Goats and the Wolf (The Wolf and the Seven Young Kids - Grimm, n.d.)* but was chronologically located in an imagined period directly before the traditional beginning of the story.

First part

Summary of the first part: In a valley, traces of a wolf are found by birds. The birds decide to warn all other nearby creatures, including Mother Goat, who lives in an isolated house. When they meet her, she is on her way to her job and is already late. Can she leave her kids alone at home after the disturbing news? Moreover, her children do not even know what a wolf is, because, not wishing to disturb them, she has never described to them a wolf or the danger it poses. They are still fast asleep now. It is unthinkable to wake them up and concern them with all this alarming news!

On the other hand, her boss has phoned while she was still in undecided about it at home. He was unhappy because she was already late. He demanded that she hurry to her work: he might well fire her if she did not. And after all, he urged, her kids would most likely be fine, no wolf would come, she was exaggerating the danger.

Mother Goat found herself in a serious dilemma. So, she asked the rest of the animals to help her decide what to do.

Episodes for the first part.
Day1/Episode1 Out of role. Pre-text. The traces of the wolf are found.
D1/E2 Out of role. Building the context of the drama. A 3D model of the area.
D1/E3 Out/and shadow role. Searching/imagining traces of the wolf on the model as birds could see from above.
D2/E1 Shadow and in role as birds. Participants create and play out warning signs that birds could have given to other animals. They create/imagine other animals and perform the action of alerting them.
D2/E2 In role. TiR (Teacher in Role) as bird adds the house of Mother Goat on the model of the area and asks the birds to warn her too.
D2/E3 Out of role. The group creates the house of Mother Goat in another corner of the classroom. The teacher adds a family picture. Participants create a still image as the family picture.
D3/E1 Out of role/ in role. TiR as Mother Goat opens the door and meets participants as birds who came to warn her. A discussion between Mother and birds begins.
D3/E2 In role.

Phone call from the boss urging Mother Goat to go to work and leave her kids. TiR as Mother Goat talks to him and relays to birds what he is telling her.

After the phone call ends, Mother Goat asks participants to help her decide what to do. Mother Goat locks her kids in and runs to her work, as advised by the participants.

Analysis

The final episode, D3/E2, produced some critical moments which could be used to identify participants' stances and views relevant for this research; these are transcribed below (translated from Greek):

Extract 1 (Recording 3B, 14:40-16:03)

TiR (Teacher in Role): What can I do now? I can't tell them about the wolf! They know nothing about it. I never told them anything scary because they would be frightened and lose their joy. Can they handle such a threat? They are so young.

Participant?: No, they are tiny.

P1: Very, very tiny…

P2: Don't tell them… They are afraid.

P1: …they will cry… tiny…

TiR: Yes, this seems right. I don't think that my kids are able to handle this situation. I never tell them things that are scary. They don't know what a wolf is.

Several : Yes, …

TiR: Then what should I do? I am so confused….

P4: Go to your work quickly…

P2: He (the boss) will fire you…

P5: Yes, he will!

P6: Your kids will be hungry…

Extract 2 (Recording 3B, 17:21- 18:29)

TiR: But if I go should I let them alone here?

(Several gesture positively)

P7: … you should stay with them. The wolf might eat them.

P1: Yes, they are tiny.

P8: (To P7) No, she should go to work! The grown-ups go to work!

P1: … my mother and my father go to work…

P9: My father is a baker … (all professions are changed for reasons of confidentiality)

P7: My mother goes to the shop to work.

P10: Mine works at the park.

P4: Mine is a judge.

… (6 other participants refer to their parents' work)

Extract 3 (Recording 3B, 20:10-21:54)

TiR: But what will happen when they wake up and go out to play, as they usually do when I am away?

(Silence)

P1: Tell them not to go out…

P12: …I know! lock them in!

P3: Yes, lock them in!

P13: Yes, they can't go out to play…

TiR: But aren't they going to get worried?

P7: Yes… give them food to eat…

P9: … play in the house.

P14: … and sweets, chocolates…

P11: … and toys …

P2: … (unintelligible, seems close to a video game console) …

P15: … swich on the TV and the DVD… to watch a video….

P4: … Frozen…

P2: … (other movies mentioned)…

TiR: Do you think this is enough? Will all these keep them happy?

P16: Yeah! Give them the tablet…

P13: … the mobile phone to play games…

TiR: Are you sure they are going to be fine?

(Several gesture positively)

TiR: Do you agree with this?

(Several gesture positively)

Extract 4 (Recording 3B, 23:20-25:34)

TiR: (Mother Goat accepts their proposal and prepares to leave. Then stops and turns back to them.) I have never seen that before. Have you seen it somewhere? Do other animals do that?

(Several gesture positively and some utter "yes")

TiR: Where? Where have you seen this?

P13: … my parents do that when they go to work…

TiR: Oh, yes? They lock the door and leave? (Most of the children nod positively and some say "yes").

TiR: So, what happens then?

P17: They go to work and we play and eat.

TiR: Nothing bad happens?

P5: No, they come home when they finish.

P18: Sometimes they are late…

P9: …but they come back…

P18: We are good kids.

P12: We play with the tablet. Games.

If we read the transcript in light of the theory of denial with which we have dealt, we will find it resonates in some of these extracts. It is striking, for example, that after the episode with the phone call between Mother Goat and her boss ended, most participants (17 out of 19) instructed her to follow his orders and not mention anything to her kids (Extract 1). Perhaps site A in Bondian terminology, or the Lacanian 'big Other', enters the fictional context of drama, site B, through the unseen but authoritative figure of Mother Goat's boss, something reflected in the more general expression: "The grown-ups go to work!" (Extract 2). Such an expression could indicate understanding of or adaptation to a wider context that exerts control not only over their own lives but also of the adults close to them. In that sense, participants appeared somewhat to identify with the fantasised power and authority of the symbolic order, adopting its speech and consenting "to function as the medium through which the (big) Other acts and speaks" (Baily, 2012, p. 81; Zizek, 2005, p. 238).

Mother Goat, and with her the participants on whose advice she acts, decides to lie to herself by disregarding a potential trauma for her and her children. She supposes she is protecting their "joy" by shielding them from the real world, and assumes a fantasised pleasure through deliberate ignorance which prevents them from facing the negative and change. She seems incapable of understanding and of dealing with the wolf and its implications – the threat it poses – for her and her kids. And participants in the drama seem more than willing to accept this stance.

When participants avoid mentioning the possibility of a threat, and instead choose to assume an imaginary happiness for Mother Goat's kids and/or herself through ignorance and the disregarding of the threat, I understand them to be accepting the stance of the Mother as ordinary or shared. The choice not to mention the wolf seemed to their eyes a "normal" or "natural" thing to do. This could be interpreted as a learned, deliberate denial of the negative with the excuse of protecting the little goats, the "tiny" ones, from anxiety. Perhaps they also visualise themselves, through projecting their views of their selves onto the kids, as helpless "tiny" creatures incapable of confronting or becoming conscious of a negative (Extract 1).

On the other hand, the thesis of the fetishisation of the subject (Szpacenkopf, 2017, p. 256; Tomsic, 2015, pp. 235-236; Walshe, 2018, p. 110) might explain why participants in the drama advised Mother Goat to provide seven little goats with an abundance of objects (Extract 3). The little goats could be kept distracted with an object substitute instead of facing their and their mother's lack of agency in the face of a possible traumatic negative, the wolf and its implications.

Could such a piece of advice indicate participants' own experience of our modern world as it is reflected in their own lives? It seems more than plausible that the participants have projected their own site onto the story. After all, some of them clearly mentioned that their parents did the same when they had to go to work (Extract 4). Participating children consented to disregard the wolf and recommended "common" methods used by parents to distract and bribe their kids to keep them calm and unaware. Have they not perhaps plainly demonstrated in process drama how immersed they already are in the culture of consumerism as an effect, partly or entirely, of an incentivised foreclosure of lack and trauma?

That the real site of the participants, site A, was brought into the drama was demonstrated when, in the second and fourth extracts, the positions from which participants responded began to blur their role with real life. It was unclear in fact whether they were in or out of role. For example, they slid into use of the present tense, as if they now playing young kids and not adult birds, and resorted to describing aspects of their everyday reality, such as the current jobs of their parents and what happens when they need to go to work and leave the kids at home.

Davis (2014) introduces an interesting term which may explain the apparent "intersecting" of reality and fiction in drama. He calls it "metaxis" meaning the state of "being in two worlds at the same time" (Davis, p. 53), exemplified in the participants "drawing on their own experiences" (Davis, p. 63) while the dramatic situation is happening to them (Davis, p. 104). In metaxis, fiction and reality coexist in the minds of the participants in a drama, so what is happening in fiction may resonate or even shape their own reality and vice versa. Such a state of mind might constitute a way of working to meet the needs of site D, the audience as the site of imagination, in Bond's approach, while always bringing drama site A, the audience's familiar site, to site B and site C, the special sites of the drama form.

"Do you want them to become like you and your mother?"

In the first part of the drama, participants advised Mother Goat to lock her children in and hurry to her work. The decision was rather in line with the theory of denial presented above. The process drama then developed with an eye to keeping the gap of meaning open, rather than sustaining its foreclosure.

A step-by-step outline of the second part is of the process drama is presented below. The participants' proposals and decisions are in italics:

Episodes for the second part

D4/E1 In role.

As Mother Goat has left, TiR, as one of the birds, half hears intelligible sounds through an imaginary wall that separates the inside from the outside of the house and transmits them to the participants. He wonders what is happening and calls for interpretations. He calls for any of them to also listen, and tell the rest what they think is happening. *(Participants in the process have decided that little goats destroy things in the house)*. TiR also asks if and how they could intervene.

(Participants chose to get involved, tried unsuccessfully to calm the little goats down by testing a variety of methods like singing or telling fairy tales or suggesting playing with the tablet or watch the TV etc, but none revealed the true reason of why they were locked in although it was proposed as a choice by TiR. Some of the participants ensured the Goats that their mother will return and lied that she probably forgot to leave the door unlocked when she left for work.)

D4/E2 Out of role.

Participants rearrange the room as they think it is now. Participants could enter the house and rearrange an object and demonstrate how this happened. *(They proposed that the little goats did a lot of damage, and moreover broke the family picture on the wall.)*

D5/E1 In role.

TiR as Mother Goat returns from work. She sees the birds still outside her house, talks to them for a bit, gets worried and runs inside to find her kids. She sees the damage, but she doesn't find her kids. She walks behind an existing wall to their bedroom, and she finds them there. She starts speaking to her kids but none of them talk to her or respond in any way. The participants/birds can only hear her voice and cannot see anything while the action is taking place behind the real wall which was included in the actual room. They can only imagine what is happening behind the wall.

D5E2 In role.

TiR as Mother Goat, frustrated, walks back to the birds and asks them to explain what is happening, why the items are damaged, why her kids do not talk to or even look at her, etc.

Participants as birds try to explain to her what happened and why.

(*Participants changed their initial stance and advised her to apologise and speak to her kids about the wolf "but in a good way" (P13), "for small kids" (P3). They proposed i.e. reading fairy tales with wolves, singing a song with wolves (P7), playing a game with wolves (P17), speaking to them kindly with a sweet voice when she explains about the wolf (P5), etc.)*

D5/E3 In role.

TiR as a Mother Goat tries out their ideas with her kids behind the wall again, not seen but only heard. Participants can, again, only imagine what is happening.

After she finishes, she returns to the birds, she thanks them for their help and asks them to create a new family photograph to hang on the wall.

D5/E4 Out of role.

Participants create a new photograph to hang on the wall by creating a new still image.

A critical event from the process in D4/E1 is transcribed below:

Extract 5 (Recording 4A, 09:30-09:46)

TiR as one of the birds: I heard something from inside the house! Did you hear that? Let me try to listen carefully (sticks his ear onto the imaginary wall separating the inside of the outside of the house). I hear some sounds, but I can't understand what is happening. Let me try again… There it is again! Did you hear that too?

(Some participants nod positively and say "Yes")

P4: I heard that!

TiR: I can't understand what they are doing…Can you understand what is happening in there? What are they doing? Is there anyone who would like to listen carefully and try to understand?

(Many are willing to do so.)

TiR: So, what did you hear?

P6: It is the TV.

P9: They are playing.

TiR: Can you understand what are they playing?

P10: They're jumping on the sofa…

P5: I hear a cry…

P4: … something is broken…

P3: …they are fighting…

P4: They broke something…

TiR: What do you mean?

P4: They're breaking things!

TiR: Like what?

P7: Plates…

P5: …the TV…

P17: …glasses…

P11: …the sofa…

P8: …the chairs…

Generally, the events in the second part of the drama challenged the development of the story as it was anticipated by the participants in the first part. What had been expected, following participants'/birds' advice and site A in the first part of the drama, was to keep the situation under control, as usual, and achieve a happy ending where no one would

have to deal with the presence of the wolf, the negative. Hence, they may have consciously expected to end the story by having the mother returning home to find her kids playing with the tablet or their toys. Thus, the foreclosure of the mother's and boss's lack in confronting the reality of the wolf could be maintained as before. This is probably the anticipated shape of the story, already taken for granted and naturalised in their daily experience of reality.

But the events turn this expectation upside down, with what was expected failing to transpire. Interestingly, participants chose, in a rather unconscious way, to challenge their own conscious expectations by proposing that what was happening in the house, behind the imaginary wall, was not the initially anticipated happy end. The Seven Little Goats were destroying things in the house (D4/E1), as can be seen in Extract 5 above.

Guided by the participants' imagination, the Little Goats are doing something enigmatic, and participants must again use their imagination to explain it later. This conscious/unconscious juxtaposition may be taken to illuminate Bond's thesis of the dramatic psyche of the child, and the conflictual relation of the child to society, as reflected in drama sites that address not only consciousness but also the imagination of participants as site D, the site of imagination. I believe that this is a product or effect of metaxis as well. Children imported into the story unconscious views and feelings from their real lives that confounded the expected, conscious and learned expectations on the story.

So, these events cannot be illuminated with the use of participants' "naturalised" story structures alone. They demand a different explanation, a new meaning, prompted by the participants themselves. These participant-prompted explanations might reopen the gap of meaning usually saturated by stories and narratives that mandate toxic positivity and denial of the negative, bringing back or confronting the denied reality. Mother Goat's and Boss's narratives failed, and initial disavowal of the danger did not hold, since the children themselves brought it back in a different form within the house. It reopens the gap that the mother's and boss's discourses hoped to fill with objects, excuses, stories, etc. The gap is now reopened for participants to fill.

Participants advised Mother Goat once more after the events (D5E2). Some of them explained that it was a mistake not to speak to her children about the wolf, which was her fault. When she reacted, again defending her desire for the kids' to enjoy a sense of security, one participant asked her, "Do you want them to become like you and your mother?" (P4). This seems an extraordinary insight, and may also be analysed as a result of a metaxical effect of the particular drama on at least some of the participants.

The participants then supported the idea that she should speak to her children about the wolf. Seven out of nineteen insisted that explaining the wolf was still not appropriate for that age-group, as it would terrify them. "They would not dare to go out to play anymore", said one child (P6:). Still, the group concluded for Mother Goat to talk to the kids about the wolf but without scaring them, for example by reading stories or singing songs with wolves; they even developed narratives and methods they thought suitable for young kids. In the end, the mother followed their advice and used their proposals to explain wolf to her kids in a "child-friendly" way.

Even so, reconciliation was not achieved at the end of the drama. In the last episode, D5/E4, participants created a new family picture to replace the previous one, which was broken. Interestingly, the children who stood as little goats by their mother for the photograph to be taken seemed rather irritated in contrast with the first image they have created in the first part of the drama (D2/E3). One of them kept his arms crossed with an infuriated face looking down. All the children, as little goats in the photograph, kept a distance from the mother and did not even touch her. They adopted postures that showed no sign of joy, such as smiling, touching or enthusiasm, which might indicate a supposed happy end. It seemed that something was still missing.

Conclusion

In conclusion, I think that if we persist in thinking of the arts as a process of change and transformation, we must understand how this could be made possible in our modern context. We should for that reason expose and examine psychic structures that obstruct or deny change in our present framework to understand how to deal with them. We, and our curriculums, should allow spaces which accommodate our students' dramatic needs for questioning, conflicts and confronting the negative: which open the gap for them to enter and recreate their selves and their culture.

In my analysis, I argue that if drama can be seen as a process of change, it must address denial of the negative as an obstacle to transformation taking place in our work.

According to the findings here presented, there is a possibility of reopening the gap of meaning, to identify with acknowledged lack and reconsider our views in drama. It seems that a possibility to circumvent denial could be created through a Bondian approach, using the site to reveal the gap of meaning in the Other. The analysis indicates that, under certain circumstances, the use of the specific approach of drama can facilitate this.

The research did not touch upon other Bondian terms, methodologies and preconditions that could function to create the context for such approach, and certainly more research would serve to clarify details, methodologies and procedures that could be leveraged in that process. A term that would reward further exploration, for example, would be the "Invisible Object", which in Bondian theory relates to the personal connection that a participant or an audience might relate to the situation in drama. Some of the participants' responses, such as their immediate reference to their own site and personal experiences, encourage further exploration of this area.

References

Amoiropoulos, K. (2013). *Balancing Gaps* [Unpublished doctoral dissertation]. Birmingham City University.

Bailly, L. (2012). *Lacan*. Simon and Schuster.

Booth, E. (2022). Inaugural Keynote. *Seanse*. (n.d.). Unpublished. https://seanse.no/event/itac6

Bond, E. (1992). The Dramatic Child. *Drama Broadsheet,* 9(3), 40-46.

Bond, E (1996). *Plays 5: Human Canon, The Bundle, Jackets, In the Company*

of Men. Methuen Drama.

Bond, E. (1998). *Plays 6: The War Plays, Choruses from after the Assassinations*. Methuen.

Bond, E. (2000). *The Hidden Plot.* Methuen.

Bond, E. (2011). *Plays 9: Innocence, The Balancing Act, Tune, A Window, The Edge*. Methuen Drama.

Cavanagh, L. S. (2021). Race, perversion, and jouissance in Portrait of Jason. In George, S., & Hook, D. (Eds.). *Lacan and Race*. Routledge.

Chiu. (2020, August 19). *Time to ditch 'toxic positivity,' experts say: 'It's okay not to be okay.'* The Washington Post: Democracy Dies in Darkness. Retrieved September 6, 2023, from Toxic positivity is 'counterproductive and harmful' to mental health, experts say - The Washington Post

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Cooper, C. (2013). The Performer in TIE. In Jackson, A., & Vine, C. (Eds.). *Learning Through Theatre*. Routledge.

Davis, D. (2009). Commentary. In Bond, E. (2009). *Saved.* Methuen Drama Students Edition.
Denscombe, M. (2021). *The Good Research Guide: Research Methods for Small-Scale Social Research Projects*. McGraw-Hill Education (UK).

Davis, D. (2014). *Imagining the Real*. Trentham Books Limited.

Davis, D. (2023). Who Am I? Who Can Tell Me Who I Am?. In O'Sullivan, C., Collear, S. & Davis, D. (Eds.). *'Who am I?' 'Who can tell me who I am?' The Importance of the Social and Political in Children's and Young People's Drama.* Trinity Education Papers. https://www.tcd.ie/education/news-and-events/2023/who-am-i-who-can-tell-me-who-i-am/

Dor, J. (2013, March 26). *Introduction to the Reading of Lacan*. Other Press, LLC.

Fink, B. (1995). *The Lacanian Subject*. Princeton University Press.

Fink, B. (2014). *Against Understanding, Volume 1*. Routledge.

Frosh, S. (1991). *Identity Crisis: Modernity, Psychoanalysis and the Self*. Macmillan.

Gunn, J. (2018, March 5). On Political Perversion. *Rhetoric Society Quarterly*, *48*(2), 161–186. https://doi.org/10.1080/02773945.2018.1428766

Hague, U. (2016). *The Myth of Positivity: Why Your Pain Holds a Mighty Purpose.* Films for Action. Retrieved September 7, 2023, from The Myth of Positivity: Why Your Pain Holds a Mighty Purpose (filmsforaction.org)

Hook, D. (2018). *Six Moments in Lacan*. Routledge.

Lacan, J., & Fink, B. (2006). *Ecrits*. W. W. Norton.

Layton, L. (2010). Irrational exuberance: Neoliberal subjectivity and the perversion of truth. *Subjectivity*, *3*(3), 303–322. https://doi.org/10.1057/sub.2010.14

Medical News Today. (2021). *What to know about toxic positivity.* Retrieved September 6, 2023, from https://www.medicalnewstoday.com/articles/toxic-positivity

McGowan, T. (2022). *The Racist Fantasy*. Bloomsbury Academic.

Quintero, S. & Long, J. (2022). *Toxic Positivity: The Dark Side of Positive Vibes.* The Psychology Group. Retrieved September 7, 2023, from Toxic Positivity: The Dark Side of Positive Vibes (thepsychologygroup.com)

Riddell, J. (2020). *Combatting toxic positivity with critical hope.* UA/AU University Affairs Affaires Universitaires. Retrived September 2, 2023, from *https://www.universityaffairs.ca/opinion/adventures-in-academe/combatting-toxic-positivity-with-critical-hope/*

Roper, B. (2023). Lacanian Analysis and Drama in Education. In O'Sullivan, C., Collear, S. & Davis, D. (Eds.). 'Who am I?' 'Who can tell me who I am?' The Importance of the Social and Political in Children's and Young People's Drama. Trinity Education Papers. https://www.tcd.ie/education/news-and-events/2023/who-am-i-who-can-tell-me-who-i-am/

Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research. (2nd ed.).* Sage Publications.

Stavchansky, L. (2019). *Lacanian Psychoanalysis between the Child and the Other: Exploring the Culture of Childhood*. Routledge.

Stavrakakis, Y. (1999). *Lacan and the Political*. Routledge.

Swales, S. S. (2012). *Perversion: A Lacanian psychoanalytic approach to the subject*. Routledge.

Szpacenkopf, M. I. O. (2017). The Logic of Disavowal in the Production of Subjectivities in the Contemporary World. In Caine, D., & Wright, C. (Eds.). *Perversion Now!* Springer.

The wolf and the seven young kids - Grimm. (n.d.). The wolf and the seven young kids - Grimm (grimmstories.com)

Tomsic, S. (2015). *The Capitalist Unconscious*. Verso Books.

Vadolas, A. (2009). *Perversions of Fascism*. Routledge.

Walshe, M. (2018). Pushing the Envelope: a Skinful of Trauma. In Quinn, S. F., & Owens, C. (Eds.). *Lacanian Psychoanalysis with Babies, Children, and Adolescents*. Routledge.

Wilson, E. G. (2008). *Against Happiness*. Sarah Crichton Books.

Wright, C. (2014). Happiness Studies and Wellbeing: A Lacanian Critique of Contemporary Conceptualisations of the Cure. *Culture Unbound*, *6*(4), 791–813. https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.146791

Zizek, S. (2005). *Interrogating the Real*. Continuum.

Zizek, S. (2006). *How to Read Lacan*. Granta.

Zizek, S. (2008). *The Sublime Object of Ideology*. Verso.

Zizek, S. (2016). *Disparities*. Bloomsbury Academic.

Zizek, S. (2023). From Freedom to Liberation. In Nicol A. B-A. & Žižek, Z (Eds.). *Psychoanalysis between Philosophy and Politics*. Look Publications.

Barriers to Teaching Thinking in Classrooms: Teachers' Perspectives

Paper ID:12

Nesrin ÖZTÜRK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7334-8476

Abstract

Thinking skills include various forms and they may facilitate self-directed, meaningful learning, and academic achievement. However, available research reflects that Turkish in-service or pre-service teachers may not be competent with teaching thinking while it is crucial to recognize that teaching thinking cannot be implemented due to several factors. In this regard, this case study aims to describe teachers' self-reported awareness and pedagogies of thinking and identify any potential factors that impact their instruction. Nine in-service teachers were recruited via convenience sampling method. They taught mathematics, science, Turkish language, English language, social sciences, or at elementary-school and Turkish literature at a high school. Data were collected online via focus group interview and analyzed via content analysis methodology at two intervals regarding the following themes: knowledge about thinking skills, pedagogies of thinking skills, barriers to teaching thinking skills, other stakeholders' influences. Findings confirmed that participants were knowledgeable about thinking skills and named various practices to teach thinking skills. Participants also mentioned factors such as high-stake exams, self-interest, and in-service training for enriched education to learn about thinking skills and several reasons that inhibit teaching thinking in mainstream classrooms such as class-size, high-stake exams, teaching materials, instructional time, students' reading competencies, as well as teachers' incompetencies, and lack of professional development opportunities. Moreover, it was identified that families, education system, policy makers, and political climate were influential in teaching thinking.

Keywords: Thinking, Teaching thinking, In-service teachers, Classroom elements, Social influences

Öz

Farklı formları olan düşünme becerileri hem öz düzenlemeli ve anlamlı öğrenmeyi hem de akademik başarıyı olumlu etkiler. Her ne kadar mevcut araştırmalar, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının düşünmeyi öğretme konusunda yeterli olmadıklarını vurgulasa da düşünme öğretiminin çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu durum çalışması, öğretmenlerin düşünme becerileri farkındalıklarını, pedagojilerini ve sınıflarda düşünme öğretimini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlar. Bu bağlamda, kolayda örnekleme yöntemiyle çalışmaya dahil edilmiş dokuz hizmet içi öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veri iki farklı zaman diliminde içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz için kullanılan temalar şöyledir: düşünme becerileri bilgisi, düşünme pedagojileri, düşünme becerilerinin öğretilmesini engelleyen faktörler ve diğer paydaşların etkileri. Bulgular, katılımcıların düşünme becerileri ve öğretimi konusunda bilgili olduklarını ortaya koymuştur. Ulusal yerleştirme sınavları, ilgi ve düşünme becerileri odaklı hizmet içi eğitim gibi faktörler öğretmenlerin pedagojilerinin gelişmesi konusunda etkinken sınıf mevcudu, ulusal sınavlar, öğretim materyalleri, ders süresi, öğrencilerin okuma yeterlilikleri, öğretmenlerin yetersizlikleri

ve mesleki gelişim fırsatlarının eksikliği gibi faktörler sınıflarda düşünme öğretimini engelleyebilmektedir. Ayrıca düşünmenin öğretilmesinde ailelerin, eğitim sisteminin, politika yapıcıların ve politik iklimin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Düşünme öğretimi, Öğretmen, Sınıf içi değişkenler, Sosyal etkiler

Introduction

Thinking may be the most critical cognitive process. To produce the desired outcomes, one needs to be conscious of and simultaneously, consciously manage their behaviors (Berkant, 2018). That is, they need to think. Human beings have the potential to think; however, this potential may not necessarily be transformed into action. As Berkant (2018) decently proposed that although human beings are capable of thinking, they always do or may not think. In this sense, as Gündoğdu, Eraydin and Kizilkaya (2016) stated when thinking is not cultivated, individuals tend to be "prejudiced, distorted, biased, uninformed, and reductionist" (p.49). In the better case scenario, few individuals may recognize that they have to repress their thinking for several reasons including for example, reactions they get (Ozturk, 2022). However, whenever thinking is demolished for whatsoever reason, human beings experience challenges, problems, conflicts, misconduct, or injustice (Berkant, 2018).

Thinking can be defined as an active, purposeful, and organized cognitive act that can be observed via various behavioral indicators (Başerer, 2021) such as data gathering, evaluation, and making a conclusion or problem solving (Dilekli, 2022; Gündoğdu et al., 2016). While thinking may be an umbrella term, it includes various forms such as relational, analytical, creative, critical, reflective, and causal-relational thinking (Berkant, 2018; Dilekli, 2022; Gündoğdu et al., 2016). Regarding their purposeful and strategic nature, they may facilitate self-directed and meaningful learning as well as academic achievement (Akınoğlu and Karsantık, 2016; Gündoğdu et al., 2016).

Thinking skills, however, may not be simply an aid for educational enactments. They are, indeed, indispensable components of the 21st century's competencies (Battelle for Kids, 2019; Bayrak Özmutlu, 2020; Kaymak and Alkın-Şahin, 2022) and fundamental requirements for the workforce (Dilekli and Tezci, 2016). As of the scope of this study, the Turkish Ministry of National Education (MoNE) also prioritizes developing students' thinking skills (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a, 2017b). For this purpose, initiatives to cultivate thinking skills has increased dramatically since 2005 (Berkant, 2018; Ekinci and Tican, 2017). The curriculum was designed to develop thinking skills (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019) and students are to employ thinking skills for various processes such as for self-regulated learning, critical thinking, problem solving, and collaborative learning (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a). Thereby, teachers should possess and integrate them in their instruction (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017b).

The nature of thinking may be a philosophical concern. However, teaching thinking may be a practical one. As Sternberg (1997) argued thinking may be a social construct, and individuals tend to employ the cognitive tools of their social environment

(Vygotsky,1978). That is, thinking skills can be taught (Dilekli, 2022). While social agents may include parents, siblings, friends, more-capable-individuals, and recently social media (Ozturk, 2022), teachers may help cultivate thinking in classrooms (Berkant, 2018).

Regarding extant challenges of the century and the MoNE's policies on thinking, developing students' thinking skills may not be left to chance. That is, as not all students have rich opportunities to observe or practice higher order thinking skills (Veenman, Van Hout-Wolters and Afflerbach, 2006), education system should provide equal and fair opportunities to substitute any deficiencies in adopting thinking skills. In this sense, teachers' role in developing students' thinking skills may not be ignored. For this task, teachers should possess both the competencies and pedagogies to teach thinking skills (Akınoğlu and Karsantık, 2016; Ekinci and Tican, 2017).

Many methods or techniques may be employed to teach thinking skills; however, the effectiveness of those may be improved when the learning environment is safe where students adopted questioning, present diverse perspectives, and are tolerant towards them (Ekinci and Tican, 2017; Kaymak and Alkın-Şahin, 2022). Also, students can set their goals and provide evidence or rationale for their arguments while teachers are both models and feedback mechanisms for students' thinking (Kaymak and Alkın-Şahin, 2022). As teachers are supportive, loving, and cooperative (Kaymak and Alkın-Şahin, 2022), students are motivated to engage in higher order cognitive processes in such classrooms (Ekinci and Tican, 2017). While those practices might be manageable, it is also important to sustain such endeavors as developing thinking and transferring skills to different areas takes time (Dilekli, 2022; Gündoğdu et al., 2016; Kaymak and Alkın-Şahin, 2022).

Problem and Purpose of the Study

Previous research on teaching thinking may lack a substantial amount of literature (Dilekli and Tezci, 2016; Ekinci and Tican, 2017; Gündoğdu et al., 2016). It might be because various forms of thinking skills are studied separately or getting into classrooms and studying behavioral indicators of teaching thinking and thinking may not be always permissible. Moreover, thinking class practices were discussed for a while regarding teachers' subject-field or their being elective or compulsory (Çolak and Ercan, 2021). All these issues may have created some methodological concerns whether teaching thinking research might not be ignored.

Available research mostly employed survey methodology. Those studies reflect that in-service teachers may not be competent with teaching thinking (e.g. Aslan, 2017; Ekinci and Tican, 2017; Mutlu and Aktan, 2011) because for example, some might not trained well enough for teaching thinking (Çolak and Ercan, 2021). Likewise, few studies (Akınoğlu and Karsantık, 2016; Dilekli and Tezci, 2016) conducted with pre-service teachers highlighted that pre-service lacked competencies and pedagogies of thinking skills. Regarding these reports, an abrupt hypothesis may be that teachers may not integrate practices to promote students' thinking within their classroom; thereby, educational initiatives might not produce bearable outcomes as proposed (Aslan, 2017).

However, it is also crucial to recognize that teaching thinking might be ignored or cannot be implemented due to various factors such as implementing a fixed national curriculum, teaching for high-stake tests (Ekinci and Tican, 2017), facing administrative issues or families' attitudes (Çolak and Ercan, 2021). In this sense, before proposing dramatic changes in teacher-education curriculum, offering in-service modules, or labeling teachers as incompetent, the factors that might not relate to teachers' competencies, yet impact teaching thinking should be identified. Thereby, this study aims to identify factors that might inhibit teaching thinking in mainstream classrooms in Turkey, if there are any at all. To this end, this study will answer the following research question.

Are teachers aware of thinking skills and pedagogies of thinking, if at all?

Are there any factors that inhibit teaching thinking skills in mainstream classrooms, if at all?

Method

Research Design

This qualitative descriptive study aims to examine teachers' self-reported awareness and pedagogies of thinking as well as identify any potential factors that impact their instruction. Regarding the participants' characteristics, a case study approach was employed. In line with this framework, a focus group interview was held, and content analysis was employed.

Participants

Participants of this study were in-service teachers who were enrolled in a graduate class. Employing the convenience sampling method, the author invited 30 teachers to the focus group interview. They were informed that participation was on a voluntary basis, and there will be no incentives or disadvantages for their non/participation.

In total, 13 teachers joined the focus group interview; however, four of them were reserved. Of nine active participants, one was male. Teachers' professional experiences ranged from eight to 25 years. They were mathematics (N=2), science (N=1), Turkish language (N=1), English language (N=1), and social sciences (N=1) teachers. Also, few were identified that they taught at elementary school (N=2), and one taught Turkish literature at a high school.

Data Collection

Data were collected online via Microsoft Teams. During the meeting, participants did not have to turn on their cameras or share their screens. They could change their names or choose nicknames. They were informed that the session was recorded by the authors' personal recorder and data were kept confidential. The focus group interview was conducted in participants' native language and lasted one hour six minutes. Participants took turns to share their ideas or experiences without being called.

Validity and Trustworthiness of the Data Collection Tools

The participants were asked semi-structured questions on thinking skills and pedagogies of thinking including any potential barriers for their teaching thinking. Those questions were developed by the author and confirmed by a colleague studying thinking skills. The interview questions were as in the following;

What do you know about thinking skills, if at all?

How do you think you can teach thinking, if at all?

Do you think there are any potential factors that influence your teaching thinking skills?

Role of the Researcher

During the focus group session, the author was a moderator and asked extra questions to get details or clarifications, if and/or when necessary. For example, when the author just got a "yes" to the first semi-structured interview questions, she asked to the participant to name some of them and how they learnt about those skills.

Data Analysis Procedures

Before the analysis, the member check was ensured. Then, data were transcribed verbatim and analyzed via content analysis methodology at two intervals (.95). The themes and categories were as follows:

knowledge about thinking skills: thinking skills, competencies of thinkers, ways of learning teaching thinking skills,

pedagogies of thinking skills: techniques, methods, and socio-emotional aspects,

barriers to teaching thinking skills: curriculum, materials, teacher competencies and opportunities, high-stake tests, time, and class-size,

other stakeholders' influences: family, education system, policy makers, and the political culture.

Ethical Issues

The author complied with the Research and Publication Ethics. She informed the participants about the purpose of the research and data collection procedures. She also ensured that the interviewees participated in this research voluntarily and got their permission before they were recorded. In this sense, the author informed that the participants could leave the session at any time of the data collection without any disadvantages. The author never called participants' names during the session. Data were kept in the authors' personal computer in a locked folder.

Findings

Knowledge about Thinking Skills

All participants were able to name various thinking skills and report various competencies of *thinkers.* As the literature emphasized, such individuals can engage in creative, reflective, critical thinking, and problem-solving (D and O). That is, thinking relates to

the higher order skills in the revised Bloom's taxonomy (N). Thinkers can question why and how they need to learn new subjects or topics (D). They can also develop and test new hypotheses (S) while they do extensive research based on their extant competencies (D). They can analyze, synthesize, and interpret knowledge for new problem-solving situations, *skillfully* (D and M).

Participants were also asked how they learned about thinking skills. They mentioned several factors such as high-stake exams, self-interest, and in-service training for enriched education. All participants referred to high-stakes exams (i.e., LGS) and skills-based questions (SBQ) on this test. They stated that those questions forced teachers to revise their own thinking competencies and teaching style (M, D, S, and N). They had to do research and learn new ways of thinking (D); thereby, they can teach them. Moreover, other sources included self-interest, the MoNE's requirements for gifted children, and school counselors. While one teacher (N) stated that it was an interesting topic for her, other teacher (S) stated that she developed an understanding by in-service training due to MoNE's requirement for Enriched Education model (ZEP; M). As MoNE's initiations for ZEP for gifted children increases, online voluntary in-service trainings started to be delivered; however, it was not up until very recently (N). "It was a late initiation" (M); thereby, they get school counselors' help with their ZEP plans, if they need help (D).

Pedagogies for Thinking Skills

Participants' perceptions of teaching thinking were optimistic. D stated that although some students already managed those skills "they should be taught starting the first grade". In this regard, participants stated various techniques or methods for teaching thinking. For this purpose, one participant (D) revises standards for higher order thinking and employs activities that require students to do thinking, reasoning, questioning, and explanation. She named brain-storing, discussion, mind-maps, position-taking, critical reading, and writing. She also stated that she actively uses the self-assessment section in the students' course books. N stated that she does process-based assessment where students engage in projects. She explains the assessment criteria and provides a self-assessment rubric. Then, she explains the divergences between the teachers' grades and students' grading. Thereby, teachers' feedback can help students identify weaknesses and provide opportunities to improve. Another elementary teacher (T) mentioned that she does 5N1K. That is, various questions including, what, how, when, why, where, who, and whom/whose are asked regarding a concept. Thereby, as "students question almost all content" (T), students learn to ask those questions to each other or themselves.

Furthermore, all participants agreed that students need to experience the feeling of success. One stated that a student "who knows how to learn can accomplish any goals" (D). There are children who "have no other options but to be successful as they can only rely on themselves" (N). They experience challenges and they have scare sources; they have no opportunities for extra resources, private classes, and educated parents or whatsoever. There are other children who may have opportunities or ample resources; however, those need to develop personal goals and internal motivation (N). For any group of students, it is important that students experience *a feeling of success* (D). For this, teachers should know their students as people with different learning needs, interests,

characteristics, and personalities; thereby, learning experiences may become individualized and meaningful (N, M, T, and D). In this sense, participants reported that teachers may hold meetings with parents (D) to know about their students better; thereby, instruction can be tailored to their needs and interests.

M who is an elementary mathematics teacher stated students should also be trained to think in any disciplines such as sports and arts and beyond mathematics and science. This is because when students feel successful or indeed, achieve success in sports, technology, or arts, their academic success and disruptive behaviors also improve. Failing in *academic* subjects does not necessarily mean that a human being is a complete failure; teachers should remember that students hold potential beyond their competencies, fears, and weaknesses Indeed, "we should help our students self-actualize, and it may not occur in prison like classrooms where students focus on test preparation" (D).

Barriers to Teaching Thinking Skills

Participants stated several reasons that may inhibit teaching thinking in mainstream classrooms. Those included classroom elements, factors that relate to students, and factors that pertain to teachers. Participants identified that class-size, discrepancies between instruction and high-stake exams, teaching materials, instructional time, students' reading competencies, as well as teachers' (in)competencies and lack of professional development opportunities may inhibit pedagogies of thinking skills.

Participants stated several classroom elements that inhibit pedagogies of thinking. They reported that the number of students in classes is big and "in such crowded classrooms, it is difficult to do for example, brainstorming or discussion" (D). Moreover, the discrepancies between classroom realities and the nature of the high-stake exams convey a message that "students have to memorize the content but not learn it let alone think about the content" (D). Although the MoNE implemented skills-based test (SBT) to place students to high schools and those questions require students utilize higher order thinking skills, there is a discrepancy between the standards, teaching materials, and the nature of the questions on high state exams. The extensive number of the standards may impact teaching thinking (M) as classroom instruction is mostly limited to memorization (M) because the MoNE expects teachers to meet certain number of standards in a limited time. Thereby, teachers just push themselves and students to cover all those requirements (M, N, S, A, and D). That is, teachers cannot have students do questioning, analyzing, interpretation, discussion, do experiments, practice problem solving, or do research (M) as "there is not enough time to think and discuss the concepts" (D). Also, "there is no out-of-school learning, and we cannot assess and discuss those learning experiences" (M). Moreover, teaching materials provided by the MoNE promote rote-learning. D stated that "for example, students are expected to learn π, but the book does not provide any explanation how and why π was calculated". Another participant, S, stated that in the past, there were teachers' books that present various activities to promote active learning. "In the case of π for example, many activities would be suggested including what to do with π and how to use it with hands-on practices" (S).

Participants also stated some reasons that relate to students' characteristics inhibiting pedagogies of thinking. They thought that reading is an important pillar for thinking as it "helps with students' reasoning, analysis, synthesis, and evaluation skills" (M). Although the SBT needs students to first understand the stem to represent their comprehension (M) for example, in mathematical symbols and then, use various formulations to produce an answer in a short time, students "are not used to do deep reading. They just want to get to the answer and choose an option on the multiple-choice test. Indeed, learning is getting the correct option on the test" (A). She also noted that students "are like Martians. When they have essay type questions where they need to discuss or support their ideas, it is like hell for them. Even if they know about the content, they cannot communicate it sufficiently because they do not read well" (A). Thereby, students' low level of reading comprehension and lack of reading skills impose some challenges on instruction for thinking.

Some other barriers for thinking instruction may pertain to teacher competencies or opportunities. While the participants' awareness and pedagogies were sufficient, they noted that "there are some teachers who are not willing to put effort, time, money, and other resources for professional development". As M stated although teachers are criticized for being stagnant, the reasons are not examined. He stated that teachers' endeavors of professional development may not be supported by the administrative staff as the workload, schedule, or paperwork might be problematic. T stated that they need some fair and equitable opportunities to continue their graduate education or attend out-of-town workshops or conferences because they feel confident with their teaching and competencies if they can keep learning (T). Teachers' professional development, however, may not be restricted to some undergraduate or in-service modules. As M stated they may "need some guidance. We need to observe how to teach thinking… Knowledge and practice are two different competencies. Maybe we can observe you (academics) how you teach thinking". Moreover, T reported that they may need some financial support. While they ask some awareness-raising questions to students, they realize that they have not, for example, visited the city of the content, been to the museum, or gone to operas or plays for financial reasons. Also, there would be some teachers who would attend classes, seminars, or workshops only when the cost of participation is reasonable or funded (T and M).

Impacts of Other Stakeholders on Teaching Thinking Skills

There are some other factors that impact teaching thinking in classrooms including families, education system, policy makers, and political climate. Families are influential on students' thinking as N states although teachers may put effort to improve students' thinking skills, "whether parents also support their cognitive development, provide materials, or how they communicate with their children" is another issue. Children mimic behaviors in various environments and parents may be one of the most influential ones. "Some parents even demonstrate that for example, they hate reading. It is a tiresome activity for them. So, how can that kid raise his awareness?" (N).

The education system is one of the influences that may hinder developing students' thinking. Regarding this factor, M stated that students do not feel the urge to think. They

know that although they do not attend classes, pass the exams, and have discipline problems, they will not fail. They will find a way to sneak away. They do not need to control their cognitive actions because in this system, they can be rewarded with minimum effort or no effort, at all.

Moreover, students are only appreciated when they are successful in academic subjects like mathematics, science, or on native language tests. However, "when students realize that their efforts do not matter or they cannot be successful even if they try hard, they give up on their learning processes" (S). The system may indeed impose "learned helplessness on some students. They feel like broken pieces of the mechanism and the system pushes them out" (M).

In this system, teacher burn-out may also be a natural outcome. As N stated their suggestions regarding curriculum, materials, and teaching have not been considered. Even some inspectors may take those suggestions as harsh criticism (M). Thereby, individuals especially with reconstructionist and progressive perspectives may extinguish in "prison-like schools. They experience conflicts with administrative staff who are unaware of classroom realities but want to create their own utopic education system" (M). Participants also reported that they experience conflicts with colleagues because other teachers criticize them for "being too greedy" (N). Few teachers may force their limits and invest in their professional development; however, most "just save the day as the system requires it. That is when we feel burnt-out" (N).

Policy makers' impractical decisions might impact classroom instruction of thinking. In this sense, implementation of the curriculum was problematic for teachers. Because "authorities just change everything over a night, we try to adjust our instruction. They do not analyze the extant problems and try to improve them. They just change the curriculum, abruptly" (D) and "frequently" (M). As this is the case, it takes more time both for teachers and students to get adjusted and enable effective instruction (D), and it may not be possible "to develop thinking skills in such a system where outsiders dominate classroom instruction heavily" (M).

Finally, another influential element on teaching thinking would be the political context. The president at the time "was influential when he declared that let the doctors shove off!" M stated that no one could predict how much such an attitude impacted teachers, students, and parents. Such a perspective that devalues and oppresses the educated would influence teacher-practices. When M raised the rhetorical question; "How do you think that I can educate my students to think, question, analyze, and critique ideas? *Would you really appreciate thinking*?"

Discussion, Conclusion and Recommendations

Students had better adopt thinking skills form the early ages (Kaymak and Alkın-Şahin, 2022; Mutlu and Aktan, 2011) for various reasons including boosting academic achievement or meeting the challenges of 21 century and workforce. However, teachers were, mostly, labeled as incompetent with teaching thinking, previously. Approaching the phenomenon as an outsider might not reflect the classroom realities, this study,

thereby, took the initiative to understand the dynamics of teaching thinking in mainstream classrooms regarding teachers' perspectives. The findings of this study may help recognize some classroom realities although they might not be generalized as they came from a group of internally motivated altruistic teachers. This study, in contrast to the previous studies (e.g. Akınoğlu and Karsantık, 2016; Aslan, 2017; Dilekli and Tezci, 2016; Ekinci and Tican, 2017; Mutlu and Aktan, 2011), highlights that participants of this study were aware of the nature of thinking, competencies of thinkers, and different techniques or methods of teaching thinking.

While previous limited research mostly focused on competencies of teaching thinking, this study argues that teaching thinking might be a more comprehensive issue. As such few studies identified some barriers (Çolak and Ercan, 2021; Ekinci and Tican, 2017) to teaching thinking, this study highlights that although teachers are competent with teaching thinking, factors such as class size, discrepancies between curriculum standards, instruction and content of high-stake exams, teaching materials, instructional time, students' reading competencies, as well as teachers' lack of professional development opportunities might zone classroom instruction to rote-memorization or teaching for overloaded standards but not for thinking. Those factors might not be easy to navigate because teaching thinking might be a systematic problem.

Moreover, previous research may ignore the socio-emotional aspects of thinking; however, this study highlighted that practicing thinking may relate to the feeling of success and self-actualization as by-products of thinking beyond academic achievement. In this sense, thinking may be beyond any academic subject as it does not only help with meaningful and self-directed learning but also habituation of thinking skills. It may be that instead of focusing moments of active cognitive processes, students can internalize thinking skills when they are spread through different areas of life (Gündoğdu et al., 2016) and time (Dilekli, 2022). Thinking, indeed, may be a tool for building the self (Walters, 2008).

Other stakeholders' support and influences, however, may zone teaching thinking out of classrooms easily. When parents do not support children's, cognitive development providing numerous opportunities or materials, when the education system does not impose any limitations on failing students or help with teacher-burn out, when policies with the curriculum change frequently and abruptly, teachers' instruction might serve for the basic needs and cannot incorporate higher order skills. Although these are serious concerns, teachers cannot navigate the influences of the political content.

This study, however, cannot offer any practical solutions for the extant barriers. It might be a romantic act to suggest that families should be offered modules that highlight the importance of thinking skills or teachers should be provided financial support and opportunities to persevere their professional development. Although some practical acts for mild problems can be offered, austere problems that pertain to society and system might be beyond our authority. Indeed, it may be those austere problems that lead to barriers pertaining to classroom elements, students' characteristics, and teachers' practical problems.

Recognizing the limitations of this study is important to develop recommendations. This study is limited to the self-reports of a specific group of in-service teachers who are devoted to professional development. In this sense, future research may engage in longitudinal observations where all these influential factors might be examined and if possible, improved to open some space for teaching thinking. Moreover, the same factors might be studied with a different group of in-service teachers that might not be involved in self-initiated professional development and compare the divergencies between two distinctive groups to identify any issues regarding teaching and learning thinking skills.

References

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

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becersi öğretimine yönelik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education, 41*, 61–73. https://doi.org/10.9779/puje675

Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Pegem Akademi.

Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Partnership for 21st Century Skills. http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

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

Berkant, H. G. (2018). Ön söz. In H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme eğitimi: Kuramdan uygulamaya*. Paradigma Akademi.

Çolak, İ., & Ercan, R. (2021). Düşünme eğitimi dersine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Social, Humanities, and Administrative Scineces*, *7*(40), 991–1004.

Dilekli, Y. (2022). *Etkinliklerle düşünme öğretimi* (2nd Ed.). Pegem Akademi.

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

Ekinci, N., & Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 1747–1773.

Gündoğdu, K., Eraydin, Ö., & Kizilkaya, A. (2016). 2000-2015 Yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences, 3*(2), 48–61.

Kaymak, E., & Alkın-Şahin, S. (2022). Teacher behaviors that support thinking scale - preschool teacher form: A validity and reliability study [Düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları ölçeği-okul öncesi öğretmeni formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması]. *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, *11*(21), 25–46. https://doi.org/10.55605/ejedus.1082882

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 genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663

Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim*, *9*(4), 799–830.

Ozturk, N. (2022). *Reactions to thinking: Turkish pre-service teachers' experiences*. [Paper presentation]. IXth International Eurasian Educational Research Congress, İzmir, Türkiye.

Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walters, D. A. (2008). Existential being as transformative learning. *Pastoral Care in Education*, *26*(2), 111–118. https://doi.org/10.1080/02643940802062758

Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecinde 21. Yy. Becerileri ve Dijital Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Bildiri Kodu: 35

Serhat SÜRAL

Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

serhatsural@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9601-3954

Demet DUMAN

Aydın Adnan Menderes Üniversite, Türkiye

pd.demetduman@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1196-6612

Nihal ÇETİN

Pamukkale Üniversite, Türkiye

nihalcetin963@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8715-814X

Öz

Pandemi ile hızla artan eğitimdeki dijital dönüşüm öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin 21.yy. da dijital becerileri nasıl edinebilecekleri ve derslerinde nasıl kullanacakları önemli bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu makale, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ve dijital eğitimi nasıl ele aldıklarının yanı sıra öğretmen adaylarının eğitimdeki gelecekteki rollerini daha iyi anlamalarına ve bu dönüşüm sürecine katkıda bulunmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Katılımcılar farklı branşlarda olan 16 öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Görüşmedeki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İçerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma 21. yy. becerileri, uzaktan eğitim, web 3 teknolojisi ve öğretim süreci olarak dört tematik koddan oluşmaktadır. Araştırmanın 21. yy. becerileri ile ilgili bulguları ‘‘21. yy. becerileri’’ tematik kodu altında açıklanmıştır. Dijital eğitim ile ilgili bulguları ise ‘‘uzaktan eğitim, web 3 teknolojisi ve öğretim süreci’’ tematik kodlarının içerisinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgular literatürdeki uygun bulgularla tartışılarak açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görüşme, Metaverse, Öğretim süreci, 21. Yy. becerileri, Uzaktan eğitim, Web 3 teknolojisi.

Abstract

The digital transformation in education, which is increasing rapidly with the pandemic, poses an important problem for pre-service and in-service teachers on how to acquire digital skills in the

21st century and how to use them in their lessons. This article aims to help pre-service teachers better understand their future roles in education and contribute to this transformation process, as well as how pre-service teachers address 21st century skills and digital education. The research design is a case study from qualitative research methods. The study group is maximum diversity sampling from purposeful sampling techniques. The participants consisted of 16 pre-service teachers from different branches. The data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was used. The research consists of four thematic codes as 21st century skills, distance education, web 3 technology and teaching process. The findings of the study related to 21st century skills were explained under the thematic code of "21st century skills". The findings related to digital education were handled within the thematic codes of "distance education, web 3 technology and teaching process". The findings were discussed and explained with the appropriate findings in the literature.

Keywords: Interview, Metaverse, Teaching Process, 21st Century skills, Distance education, Web 3 technology.

Giriş

İnsanlar, zamanın değişen şartlarına uyum sağlamak amacıyla becerilerini, yeteneklerini ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedirler. Çağın ihtiyaçlarına odaklanarak, 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere göre eğitimde önemli düzenlemeler yapılmaktadır. P21, EnGauge, ATC21S, NETS/ISTE, EU, OECD gibi kurum ve kuruluşlarda, üretken, ilişkilerde iletişimi kuvvetli ve iş birliği içerisinde olma, eleştirel düşünme, BİT (bilgi ve iletişim) okuryazarlığına sahip olma, sosyal-kültürel sorumluluklara hâkim olma (Erten, 2019) şeklinde 21. yy. becerileri sınıflandırılmaktadır. Günümüzde 21.yy., teknoloji kavramından ayrı düşünülemez. Gelişen teknoloji ile birçok alanda sağladığı olanaklar ile birçok departmanda teknoloji ile birlikte dijital yerini aldı. 21.yy. da bir çok fırsat eşitliği sağlanıp bu engellerin çoğunun geride kaldığı teknolojinin de bunu sağlamakta önemli bir rol oynadığı görülmektedir. İşlerin otomatik bir şekilde yapılması daha az enerji ile birçok işin sonuçlanmasına olanak sağlamaktadır (Bozkurt, 2019:9). Bu durumun akabinde 21.yy. hızla dönüşen dünyası da eğitimde öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenlik mesleği de en büyük değişimini yaşamaktadır. 21.yy. becerileri öğrencilerin iş hayatlarında ve yaşamlarında başarılı olmaları için önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerin de bu becerileri sınıfta nasıl öğreteceği ve değerlendireceği, eğitim sisteminin sorunlarından bir haline gelmiştir.

Dijital dönüşümün hızlanmasına olanak sağlayan en büyük faktörlerden biri de pandemi süreciydi. Bu süreçte uzaktan eğitim tüm bireyler tarafından kullanılan insanların ihtiyaçlarına yanıt veren en önemli araç haline geldiği görülmüştür. Böyle bir hızla ilerlemenin kaydedildiği sürecin ardından artık öğretmenler, öğretim sürecinin verimliliği

ve karşılaşılabilecek problemler için özgün olabilecek fikirlerle birlikte bilgi çağının getirdiği teknolojik gelişmeleri de kullanabilmelidir (EARGED, 2001). Fakat bu durumun, öğretmenlere fazla sorumluluk getirdiği görülmüştür. Dijital dönüşüm eğitimde dijital eğitim kavramını daha sık duymamıza sebep olmuştur. Eğitimde dijitalleşme diğer bir adıyla dijital eğitim en basit tanım ile tüm teknolojik cihazların, yazılımların ve bilgisayarların eğitimde kullanılmasını eğitime entegrasyonu anlamına gelmektedir. Örnek olarak uzaktan eğitimler, online kurslar, tüm yardımcı dijital materyaller verilebilir (Bozoğlu,2022). 2019 yılında yaşanan pandemi ile son yıllarda öğretmenler üzerinde öğretmenlerin dijital okuryazarlılıkları üzerine çalışmalar, iyileştirmeler yapılmıştır. Buna rağmen bu çalışmalardan olumlu bir manzara ile karşılaşılmamıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri istenen seviyeye ulaşamamıştır. Bununla birlikte verilen hizmet içi eğitimlerinde verimli olmadığı bazı eksikliklerin olduğu görülmektedir (Arslan, 2021; Avcı ve Güven, 2021; Gökbulut ve diğ., 2021; Kabaran, 2020; Reisoğlu ve Çebi, 2020). Bu noktada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu becerileri nasıl edinebilecekleri ve derslerinde nasıl kullanacakları önemli bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla dijital çağdaki eğitimin gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip olması ve eğitimde kullanılabilecek teknolojilerin eğitime entegrasyonunun etkili ve doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir (Fidan ve Yeleğen, 2022).

Öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlilikler; kişinin sosyal ve mesleki yaşamlarında dijital teknolojilerde bilgiye ulaşma bilgiyi kullanma, paylaşma gibi süreci verimli kullanabilme ve teknolojilerin felsefesi hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirten becerilerdir (EC, 2006). Endüstri 4.0 ile gelen yenilikler, yapay zekâ uygulamaları, sanal evren (metaverse) gibi yenilikler kullanılarak eğitim sistemini uluslararası düzeylere getirebilecektir. Bu teknolojilerin yanı sıra Web 3.0 araçları ise semantik web teknolojilerini kullanarak kontrolün öğrencide olduğu öğrencinin kendi kendini yönetebildiği ortamlar sağlamaktır (Wadhwa, 2015**).** Bu durum öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine ve öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleşmesine olanak vermektedir**.** Web 3.0 araçlarının kullanılması ve kişisel asistanlar, akıllı ortamlar sayesinde öğrenciler bireysel öğrenmelerini planlayabiliyorlar ve uygulayabiliyorlar (Chisega-Negrilă, 2013). Bu yeni teknolojilerin öğretim programlarına nasıl entegre edileceği önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır**.** Bu araştırma öğretmenler ve öğretmen adayları için öğretim süreçlerini daha etkili bir şekilde planlama ve öğrencilere

daha iyi eğitim sunma becerilerini geliştirme konusunda önemlidir. Ayrıca eğitim politika yapıcılarına, hizmet içi eğitim programlarını ve okulların dijital eğitime uygun hale getirilmesini değerlendirme konusunda fikir sahibi olmaları yönünden önemlidir. Bu makale, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ve dijital eğitimi nasıl ele aldıklarının yanı sıra öğretmen adaylarının eğitimdeki gelecekteki rollerini daha iyi anlamalarına ve bu dönüşüm sürecine katkıda bulunmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen adayları öğretim sürecinde 21. yy. becerileri ve dijital eğitimi nasıl değerlendirmektedirler?" şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen amaç ve problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

Alt problemler

Öğretmen adayları öğretim sürecinde 21. yy. becerilerini nasıl değerlendirmektedirler?

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde dijital eğitim hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen veriler, Pamukkale Üniversitesinde eğitim gören çeşitli bölümlerde ve farklı kademelerden olan 16 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Bu araştırma görüşme formundan elde edilecek veriler ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması; araştırmacının bir durumu derinlemesine incelediği araştırma yöntemidir. Bu durumlar genellikle bir program, bir olayın süreci, kişiler olmaktadır. Uzun zaman boyunca bir olay veri toplama yöntemleri ile bilgiler toplanmaktadır (Creswell, 2013).

Araştırma Grubu

Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Patton'a göre (1987), maksimum çeşitlilik durumunun iki faydası vardır. Örnekleme giren küçük grupların kendine has durumların ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve birbirinden tamamen farklı grupların arasında çıkabilecek ortak temaların ortaya çıkmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar eğitim fakültesindeki lisans ve formasyon sertifika

programı alan farklı branşlarda öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma toplamda 16 gönüllü öğretmen adayına yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Görüşmedeki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme formundaki sorular 11 maddelik sorudan oluşmaktadır. Sorular dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler 21. yy. becerileri, uzaktan eğitim ve web 3.0 teknolojisinin öğretmen adayları üzerinde oluşabilecek etkilerine ve mesleki süreçlerine ait sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu bir öğretim üyesine gösterilip kontrol ettirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için gönüllü öğretmen adaylarının iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Öğretmen adayları araştırmacılar tarafından iki grup olarak paylaşılıp, görüşmeler iki hafta boyunca devam etmiştir. Öğretmen adayları ile bire bir iletişim sağlanarak, uygun vakitleri planlanarak, Zoom üzerinden görüntülü görüşmeler şeklinde belirlenen tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler izinleri dahilinde kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler daha sonra araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir.

Veri Analizi

İçerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz, anlamsal olarak birbirine yakın verileri ortak belirli bir tema altında okuyucunun anlayabileceği şekilde birleştirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada öğretmen adaylarının isimleri K1, K2 şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik İnandırıcılık

Görüşmeye başlamadan önce öğretmen adayı ile sohbet havasında konuşularak kendilerinin rahat olmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla görüşme sürecinde ifadeleri gerçekliği yansıtmaktadır.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmada, araştırmacılardan biri olan öğretmen yetiştirme alanında çalışmaları olan aynı zamanda bir üniversitede akademisyen olan araştırmacı ve aynı alanda yüksek lisans yapmış ve yapmakta olan araştırmacıların belli bir bilgi birikimin olması araştırmanın süreci için daha kolaylaştırıcı olmuştur. Araştırmacıların 21.yy. becerileri ve dijital eğitim üzerine edinmiş olduğu bilgiler aracılığıyla araştırmaya nesnel bir bakış açısıyla, nesnel yorumlar getirmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma ‘’21. Yy. Becerileri’’, ‘‘Uzaktan Eğitim’’, ‘‘Web 3 Teknolojisi’’ ve ‘‘Öğretim Süreci’’ tematik kodların altında şekillenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde 21. yy. becerileri ile ilgili elde edilen bulgular

I. Tema: 21. Yy. Becerileri

Araştırmanın ilk teması olan ‘‘21. Yy. Becerileri’’ öğretmen adaylarının öğretim sürecinde 21. yy. becerileri hakkındaki görüşleri içeren verilerden oluşmuştur. Bu verilerin kategorileri, kodları ve frekansları Tablo 1 üzerinde gösterilmektedir.

Tablo 1

21. Yy. Becerileri ile İlgili Elde Edilen Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Kategoriler		Kodlar	*f*
Temel Okuryazarlıkları	Uygulama Şekli	Sunum	1
		Materyal	3
		Etkinlik	6
		Sevdirme	1
		Aile katılımı	1
		Dijital öyküleme	2
		Ödev	2
		Okuryazarlıkları aktarmak	1
		Görselden yararlanma	2
		Güncel olayları değerlendirme	5
		Gör, yap, yaşa ile öğretmek	2
		Gelişime göre okuryazarlık planı hazırlama	2
	Yer Verme Süresi	Dersin genelinde	9
		Haftada bir veya iki saat	4
		Rehberlik saatleri	1
		Değerlendirme basamağında	2
		Bireysel farklılıklara göre değişmesi	2
		İlgi seviyesinin yüksek olduğu zaman	2
		Öğrenci hazır bulunuşluğu	1
Dijital Eğitimde Karşılaşılan Probleme Yaklaşım Şekli		İletişim kurma	12
		İş birliği	11
		Yaratıcılık	7
		Problemi çözme	9

Kategoriler	Kodlar	*f*
	Eleştirel düşünme	5
Teknolojik Yeniliklere Yaklaşım Şekli	Merak	9
	Girişim	12
	Uyum	11
	Dijital farkındalık	7

Temel okuryazarlıkları uygulama şekli ve yer verme süresi kategorisi için öncelikle uygulama şekli açısından Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu okuryazarlıkları ‘‘Sunum’’ (f=1), ‘‘Materyal’’ (f=3), ‘‘Etkinlik’’ (f=6), ‘‘Sevdirme’’ (f=1), ‘‘Aile katılımı’’ (f=1), ‘‘Dijital öyküleme’’ (f=2), ‘‘Ödev’’ (f=2), ‘‘Okuryazarlıkları aktarmak’’ (f=1), ‘‘Görselden yararlanma’’ (f=2), ‘‘ Güncel olayları değerlendirme’’ (f=5), ‘‘Gör, yap, yaşa ile öğretmek’’ (f=2), ‘‘Gelişime göre okuryazarlık planı hazırlama’’ gibi kodlarla derslerinde yer vermek istediklerini belirtmişlerdir. Derslerde temel okuryazarlıklarına yer vermek istedikleri süreler ise ‘‘Ders genelinde’’ (f=9), ‘‘Haftada bir veya iki saat’’ (f=4), ‘‘Rehberlik saatleri’’ (f=1), ‘‘Değerlendirme basamağında’’ (f=2), ‘‘Bireysel farklılıklara göre değişmesi’’ (f=2), ‘‘İlgi seviyesinin yüksek olduğu zaman’’ (f=2), ‘‘Öğrenci hazır bulunuşluğu’’ (f=1) şeklindeki kodlardan oluşmuştur. Öğretmen adaylarının dijital eğitimde karşılaşabilecekleri probleme yaklaşım şekillerinde ise ‘‘İletişim kurma’’ (f=12), ‘‘İş birliği’’ (f=11), ‘‘Yaratıcılık’’ (f=7), ‘‘Problemi çözme’’ (f=9), ‘‘Eleştirel düşünme’’ (f=5) gibi yeterliliklerin tercih edildiği görülmektedir. Dijital eğitimde teknolojik yeniliklere yaklaşım şeklinde de ‘‘Merak’’ (f=9), ‘‘Girişim’’ (f=12), ‘‘Uyum’’ (f=11), ‘‘Dijital farkındalık’’ (f=7) kodlarından oluşan karakter niteliklerini taşıdıklarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden temel okuryazarlıkları uygulama şekli ve yer verme süresi hakkında yoğunluğun fazla olduğu kod ile ilgili ifadelerden K5 ‘‘…genellikle etkinliklerle. Öğrencilerinde katılabileceği yapılandırılmış bir eğitimle, etkinliklerle vermeyi planlıyorum.’’ şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Okuryazarlıkları derslerinde yer verme süreleri konusunda da K11 ‘‘Dersin genelinde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.’’ ifadesinde bulunmuştur.

Dijital eğitimde karşılaşılan probleme yaklaşım şeklinin en fazla ‘‘iletişim kurma’’ kodundadır. K1 ‘‘Aslında ben daha çok başkasından yardım almaya çalışırdım. …Hem iletişim hem de iş birliği ikisi de olabilir.’’ diyerek yaklaşımını izah etmiştir. Teknolojik yeniliklere yaklaşım şekilleri ise öğretmen adaylarının çoğunlukla ‘‘Girişim’’ kodu

üzerindedir. K4 ‘‘Ben bu konuya meraklı ve girişimci olduğumu düşünüyorum. Çünkü şu anda çağımız sürekli gelişmekte olduğu için yeni nesil öğrencilerin, yeni nesil yaş gruplarının da teknolojik gelişmelerden faydalanabilmesi için elimden geldiğince bunları öğrenip, araştırıp daha verimli bir şekilde eğitim verebilmeyi istiyorum.’’ şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde dijital eğitim ile ilgili elde edilen bulgular

II. Tema: Uzaktan Eğitim

Araştırmanın ikinci teması olan ‘‘Uzaktan Eğitim’’ ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin kategori, kod ve frekans hali Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitim ile İlgili Elde Edilen Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Kategoriler		Kodlar	*f*
Uzaktan Eğitimin Kolaylıkları		Maliyet kolaylığı	3
		Zaman kolaylığı	4
		Dersi tekrar izleyebilme	8
		Ders kayıtları	5
		İnternetten materyal imkânı sağlaması	3
		Eğitimin aksamaması	2
		Sınıf kontrolünün sağlanması	2
		Herkese aynı anda ulaşma	3
		Kişisel özgürlük sunması	5
Tercih Edilen Öğretim Şekli ve Öğretim Modeli	Öğretim Şekli	Yüz yüze	13
		Harmanlanmış	3
	Öğretim Modeli	Ters yüz edilmiş	2
		Programlı	2
		Probleme dayalı	1
		Hibrit	2
		5E	1
		İş birlikli	2
		Tam	1
		Göster, yaptır tekniği	1
		Çağdaş	2
		Geleneksel	1
		Yok	2

Görüldüğü üzere Tablo 2, uzaktan eğitimin kolaylıkları ile tercih edilen öğretim şekli ve öğretim modeli kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adayları uzaktan eğitimin kolaylıkları için ‘‘Maliyet kolaylığı’’ (f=3), ‘‘Zaman kolaylığı’’ (f=4), ‘‘Dersi tekrar izleyebilme’’ (f=8), ‘‘Ders kayıtları’’ (f=5), ‘‘İnternetten materyal imkânı sağlaması’’ (f=3), ‘‘Eğitimin aksamaması’’ (f=2), ‘‘Sınıf kontrolünün sağlanması’’ (f=2), ‘‘Herkese

aynı anda ulaşma'' (f=3), ''Kişisel özgürlük sunması'' (f=5) gibi olanakların olduğunu düşünmektedirler. Bu olanaklar ile ilgili K2 ''Benim için çok iyi oldu. Çünkü ben defalarca hem derse katılıp hem defalarca video izleyerek tabi daha kalıcı oldu bilgiler bende.'' derken; K16 ''Uzaktan eğitimin bana sağladığı en büyük kolaylıklardan biri derslerimizin kayıt edilebilme özelliğiydi. Tekrar tekrar izleyebiliyordum.'' şeklinde bir görüş belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının faydalı bulup, tercih ettikleri öğretim şekli ''Yüz yüze'' (f=13), ''Harmanlanmış'' (f=3) iken, öğretim modelleri ise ''Ters yüz edilmiş'' (f=2), ''Programlı'' (f=2), ''Probleme dayalı'' (f=1), ''Hibrit'' (f=2), ''5E'' (f=1), ''İş birlikli'' (f=2), ''Tam'' (f=1), ''Göster, yaptır tekniği'' (f=1), ''Çağdaş'' (f=2), ''Geleneksel'' (f=1), ''Yok'' (f=2) olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde faydalı buldukları öğretim şekli ile ilgili K3 ''Bence yüz yüze eğitim daha faydalı. Çünkü aynı zamanda sosyalleşme var.'' ifadesinde bulunmuştur. K16 ise ''Ben yüz yüze eğitimin çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü … öğrenci-öğrenci etkileşimi çok az oluyor sosyalleşemiyoruz.'' ifadesi ile yüz yüze eğitim ve sosyalleşme arasında bağ kurmuştur.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim modelleri ile ilgili K14 ''Ters yüz edilmiş öğretim model vardı öğretmenler materyalleri önceden atıyordu sınıf ortamında tartışıyorduk düzgün uygulandığında yararlı olabileceğini düşünüyorum.'' derken, K7 ''Hibrit eğitim de olabilir aslında, ben teknik konular halledildikten sonra yavaş yavaş ona geçileceğini düşünüyorum'' açıklamasında bulunmuştur.

III. Tema: Web 3 Teknolojisi

Araştırmanın ''Web 3 Teknolojisi'' adlı üçüncü teması öğretmen adaylarının öğretim sürecinde Web 3 teknolojisi hakkındaki görüşlerinden elde edilen verileri içermektedir ve bu veriler ile ilgili kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Web 3 Teknolojisi ile İlgili Elde Edilen Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Kategoriler		Kodlar	*f*
Web 3 Teknolojisinin Eğitime ve Programlara Yansıması	Eğitim	Derste Web 3'ün araç olarak kullanılması	6
		Öğrenme sürecinin hızlanması	11
		Sınıfların Web 3 teknolojisine uygun düzenlenmesi	2
		Öğrenciler arası iletişimi etkilemesi	5
		Öğretmen öğrenci rolünün değişmesi	6

Kategoriler		Kodlar	*f*
	Program	Öğretim programlarının mekanik programa dönüşmesi	3
		İhtiyaçların Web 3 teknolojisine uyarlanması	1
		Etkinlik planı ve ders işleyişinin tamamen değişmesi	6
		Kazanımların etkilenmesi	5
		İçerikte kullanılması	1
Dijital Eğitim Seviyesi		Kötü	-
		Geliştirmeli	14
		İyi	2
Dijital Eğitimin Öğretim Süreçlerine Etkisi		Az	1
		Kararsızım	2
		Çok	13

Tablo 3'de, öğretmen adaylarının Web 3 teknolojisinin eğitime yansımasını ''Derste Web 3'ün araç olarak kullanılması'' (f=6), ''Öğrenme sürecinin hızlanması'' (f=11), ''Sınıfların Web 3 teknolojisine uygun düzenlenmesi'' (f=2), ''Öğrenciler arası iletişimi etkilemesi'' (f=5), ''Öğretmen öğrenci rolünün değişmesi'' (f=6) şeklinde bekledikleri görülmektedir. Bu teknolojinin programa yansımasında da ''Öğretim programlarının mekanik programa dönüşmesi'' (f=3), ''İhtiyaçların Web 3 teknolojisine uyarlanması'' (f=1), ''Etkinlik planı ve ders işleyişinin tamamen değişmesi'' (f=6), ''Kazanımların etkilenmesi'' (f=5), ''İçerikte kullanılması'' (f=1) gibi değişimlerin olabileceğini düşünmektedirler.

Web 3 teknolojisinin eğitime yansıması ile ilgili kodlar arasında en yoğun olan ifadelerden K13 ''…sınıf kontrolü açısından zorlaştırabilir ama öğrenci verimliliği açısından da arttıracağını düşünüyorum yani öğrenciler daha kolay anlayıp daha kolay ilerleyecek iken süreç biraz daha hızlanabilir.'' yorumunu yapmıştır. Programa yansıma şekliyle ilgili ifade için K11 ''Etkinlik planı ve sınıfta ders işleyişini tamamen değiştirmek gerekiyor bence artık öğrenci bilgiyi bulmakta ve hani neyin ne olduğunu bağdaştırabiliyor. Öğrenci hazır bilgiyi almaktan ziyade onun direk uygulayıcı olarak yer alması sağlayıcı durumlar sağlanabilir.'' açıklamasında bulunmuştur. Öğretmen adayları dijital eğitimleri seviyelerini ise kötü bulmamaktadırlar. Bazı öğretmen adayları dijital eğitim seviyelerini ''Geliştirmeli'' (f=14), bazıları da ''İyi'' (f=2) görmektedirler. Ayrıca dijital eğitimin öğretim süreçlerine etkisini ''Az'' (f=1), ''Kararsızım'' (f=2), ''Çok'' (f=13) derecelendirme seçeneğini seçerek ifade etmişlerdir. Dijital anlamda eğitim seviyelerini geliştirmeli olarak ifade edenlerden K5 ''Ben o kadar araştırma yapıyorum ama hala çok eksik olduğumu düşünüyorum. Çünkü teknoloji çok çok hızlı ilerleyen bir departman olduğu için bence geliştirmeli diye düşünüyorum.'' olarak düşüncesini izah

etmiştir. Öğretim sürecine etkisinin çok olduğunu ise K12 ‘‘Çok etkisinin olduğunu düşünüyorum fakat geleneksel öğretmenler olduğu sürece bir fark yaratmayabilir.’’ görüşünde yer vermiştir.

IV. Tema: Öğretim Süreci

Araştırmanın ‘‘Öğretim Süreci’’ temasına ait kategori, kod ve frekans bilgileri Tablo 4’te belirtilmiştir. Bu tema ile öğretmen adaylarının şu anki olan ve ilerideki mesleki yaşantısında olabilecek öğretim süreci görüşlerine ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretim Süreci ile İlgili Elde Edilen Kategoriler, Kodlar ve Frekanslar

Kategoriler		Kodlar	*f*
Dijital eğitim öğretmeni		Yenilikçi	11
		Gözlemci	2
		Araştırmacı	1
		Temel bilişime hâkim	5
		Farklı teknolojik aletlerle öğretim yapan	4
Dijital eğitim öğrencisi		Z kuşağı gibi olmalı	2
		Bilgiye açık	8
		Girişken	6
		Sürece kolay adapte olabilen	3
		Dijital teknolojiyi verimli kullanan	2
		Teknolojiyle içli dışlı	6
Dijital eğitim sınıf düzeni-iletişim	Sınıf düzeni	Klasik sınıf düzeni olmamalı	3
		Öğrenci merkezli grup ya da bireysel sınıflar	5
		U oturma düzeni	2
		İllüzyonist bir sınıf ortamı	1
		Teknolojik alt yapıya uygun sınıf	7
	İletişim	Sanal dilin çok kullanılması	1
		Yardımlaşmanın sağlanması	1
		Birbirinin hakkına saygı duyulması	1
		İletişimde ulaşılabilirlik düzeyinin değişmesi	4
		Rehberlik saatinde ortak bir işleyişe karar verilmesi	1
Eğitimi ileriye taşımak için branş ve dijital eğitim anlamında katkıları		Teknoloji ile ilgili donanımlı olmak	2
		Öğrenci ile empati kurmak	1
		Öğrenci odaklı eğitim uygulamak	7
		Dijital sınıflar oluşturmak	2
		Teknoloji ile ilgili etkinlikler yaptırmak	7
		Bilinçli teknoloji kullanımına yönlendirme	2
		Öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunmak	1
		Ders kayıtları oluşturmak	3
		Dijital eğitim ile yaratıcılığı arttırmak	1
	Teknolojik araçlar	Üç boyutlu görsel teknolojik araçlar	7
		Tablet	5
		Bilgisayar	4
		Telefon	4
		Zoom	1

Kategoriler		Kodlar	*f*
Eğitimde kullanılmak istenen teknolojik araçlar ve kullanma amaçları		Akıllı tahta	3
		Projeksiyon cihazı	4
		Web 2.0 araçları	1
		Hayal gücü destekleyici uygulamalar	5
	Kullanma amaçları	Somutlaştırmak	7
		Anlatımda kullanmak	10
		Etkinlikte kullanmak	5
		Etkin katılımı sağlamak	6
		İnternetteki kaynaklara erişmek	2
		Dikkat çekmek	3
		Kazanımların gerçekleşmesini sağlamak	2
		Örneklerin görsellerini iyileştirmek	1

Tablo 4'te öğretmen adayları, dijital eğitim öğretmenini ''Yenilikçi'' (f=11), ''Gözlemci'' (f=2), ''Araştırmacı'' (f=1), ''Temel bilişime hâkim'' (f=5), ''Farklı teknolojik aletlerle öğretim yapan'' (f=4) kişi olarak tasvir etmektedirler. Dijital eğitim öğrencini ise ''Z kuşağı gibi olmalı'' (f=1), ''Bilgiye açık'' (f=8), ''Girişken'' (f=6), ''Sürece kolay adapte olabilen'' (f=3), ''Dijital teknolojiyi verimli kullanan'' (f=2), ''Teknolojiyle içli dışlı'' (f=6) şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf düzeni-iletişim kategorisinde ise öğretmen adayları sınıfta ''Klasik sınıf düzeni olmamalı'' (f=3), ''Öğrenci merkezli grup ya da bireysel sınıflar'' (f=5), ''U oturma düzeni'' (f=2), ''İllüzyonist bir sınıf ortamı'' (f=1), ''Teknolojik alt yapıya uygun sınıf'' (f=7) ortamı olmasını istemektedir. İletişim açısından sınıfta ''Sanal dilin çok kullanılması'' (f=1), ''Yardımlaşmanın sağlanması'' (f=1), ''Birbirinin hakkına saygı duyulması'' (f=1), ''İletişimde ulaşılabilirlik düzeyinin değişmesi'' (f=4), ''Rehberlik saatinde ortak bir işleyişe karar verilmesi'' (f=1) gibi durumların oluşabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adayları eğitimi ileriye taşımak için branş ve dijital eğitim anlamında verebilecekleri katkıları ise ''Teknoloji ile ilgili donanımlı olmak'' (f=2), ''Öğrenci ile empati kurmak'' (f=1), ''Öğrenci odaklı eğitim uygulamak'' (f=7), ''Dijital sınıflar oluşturmak'' (f=2), ''Teknoloji ile ilgili etkinlikler yaptırmak'' (f=7), ''Bilinçli teknoloji kullanımına yönlendirme'' (f=2), ''Öğretmenler bilgi paylaşımında bulunmak'' (f=1), ''Ders kayıtları oluşturmak'' (f=3), ''Dijital eğitim ile yaratıcılığı arttırmak'' (f=1) gibi kodlarla örneklendirmişlerdir. Eğitimde kullanmak istedikleri teknolojik araçları ise ''Üç boyutlu görsel teknolojik araçlar'' (f=7), ''Tablet'' (f=5), ''Bilgisayar'' (f=4), ''Telefon'' (f=4), ''Zoom'' (f=1), ''Akıllı tahta'' (f=3), ''Projeksiyon cihazı'' (f=4), ''Web 2.0 araçları'' (f=1), ''Hayal gücü destekleyici uygulamalar'' (f=5) şeklinde tercih etmişlerdir. Kullanma amaçlarının ''Somutlaştırmak'' (f=7), ''Anlatımda kullanmak'' (f=10),

‘‘Etkinlikte kullanmak’’ (f=5), ‘‘Etkin katılımı sağlamak’’ (f=6), ‘‘İnternetteki kaynaklara erişmek’’ (f=2), ‘‘Dikkat çekmek’’ (f=3), ‘‘Kazanımların gerçekleşmesini sağlamak’’ (f=2) ve ‘‘Örneklerin görsellerini iyileştirmek’’ (f=1) olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere kodların yoğun tercih edilmesine göre öncelikle dijital öğretmen için K8 ‘‘Güncel gelişmelere açık olması gerekiyor. Kafadan ve sabit şeylerden birazcık daha kendini arıtması gerekiyor. Yenilikçi olması gerekiyor.’’ şeklinde açıklamıştır. Öğrenci açısından K6 ise ‘‘O da bilgiye aç. Yani araştıran, sorgulayan, yorum yapabilen… O da yenilikleri takip etmeli.’’ ifadesiyle tasvir etmiştir. K12 de ‘‘Sınıf düzeni yani bir kere teknolojik altyapıya uygun olmalı aynen öyle sadece projeksiyonlar ya da akıllı tahtaların yetmeyeceği bir dönemdeyiz şu an …’’ diyerek dijital eğitimde sınıfın düzeni ile ilgili düşüncesini belirtmiştir. İletişim açısından ise K7 ‘‘Dijital eğitimde daha ulaşılabilir olacağımızı düşünüyorum bireysel açıdan. …Bu sayede daha çok bilgiye daha çabuk bir zaman diliminde ulaşabileceğimizi düşünüyorum.’’ ifadesine görüşmede yer vermiştir.

Öğretmen adayları eğitimi ileriye taşımak adına ifadelerde bulunmuştur. Bunlardan biri olan K8 ‘‘Öğrenci odaklı eğitime daha bi yakınım. Onlarla empati kurabilecek, onları anlayabilecek o dijital çağda öğrenci bir şey dediğinde eğitimde bu neymiş diye bakıp da onları senden uzaklaştırmayacak yani bi öğretmen olmak isterdim.’’ şeklinde yapabileceklerinden bahsetmiştir. K9 ise ‘‘Türkiye’de çocukları küçüklükten itibaren dijitalleşmeyi eğitime entegre edersek belki de öğrencilerimiz katkı sağlayacak yenilikler bulabilir yani yaratıcılıklarını arttırabilir.’’ fikrinde bulunmuştur. Dijital eğitimde kullanmak istedikleri dijital araçlarda en fazla üç boyutlu teknolojik araçlar tercih edilmiştir. Buna örnek olarak K3’ün ‘‘…öğrencilerimi farklı ortamlara götürmek isteyebilirim. Bunu vr gözlükle sağlayabilirim. …Şu an gelmesi çok uzun sürebilir ama üç boyutlu bir görsel teknoloji olursa bunu da kullanmak çok isterim.’’ yorumu gösterilebilir. Öğretmen adaylarının teknolojik araçları kullanma amaçlarına dair K5 ‘‘Konu anlatımı… Yani soyut kavramların somutlaştırılarak aslında anlatılması için …tamamen etkinliklerden zaman kaybetmemek için kullanabilirim.’’ biçiminde düşüncesini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde 21. yy. becerileri ile ilgili elde edilen bulgular sonucunda temel okuryazarlıkları etkinliklerle daha çok derslere sokabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu okuryazarlıkları dersin genelinde yer vermeyi düşünmektedirler. Özellikle dijital boyut açısından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeleri geliştikçe dijital okuryazarlıkları olumlu etkilendiği gözlenmiştir (Uslu, Akdemir ve Genç, 2023). Bir başka araştırmada da öğretmenlerin 21. yy. becerilerini etkinlik, ilgiyi arttıran ortam, öğrenme modeli ile yöntemi gibi yolları seçerek, öğrencilere bu becerileri daha kolay entegre edebileceği kanısına varılmıştır (Septiana., Widayati., Wibawa., ve Hakim., 2023). Dolayısıyla bu okuryazarlıkları ders genelinde vermek istemeleri ve hayatilik boyutuna taşımak adına etkinliklere yansıtmayı tercih etmeleri yapılan araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Dijital eğitimde bir problemle karşılaştıklarında ise iletişim kurma yeterliliğini kendilerinde daha çok görmektedirler. Bununla birlikte teknolojik yeniliklere yaklaşımda girişimlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle ilgili yapılan bir araştırmada dijital materyal tasarlama yeterlikleri ölçülmüş ve mesleki hizmet süresi düşük olanların yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur (Gökbulut ve diğ., 2021). Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde dijital eğitim ile ilgili elde edilen bulgular sonucunda ise uzaktan eğitimin dersi tekrar izleyebilme, ders kayıtlarının olması ve kişisel özgürlük sunması gibi faydaları ön plana çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adayları öğretim şekli olarak yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmen adayları için bu eğitimin sadece mesleki tecrübe sağladığı ancak ders beklentilerini karşılamadığı ortaya çıkmıştır (Kaya-Durna ve Akın-Kösterelioğlu, 2023). Buradaki sonuç öğretmen adaylarının araştırmada yüz yüze eğitime yakın olmalarını destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmen adayları bu eğitim şekliyle sosyalleşmenin de daha yüksek olacağını düşünmektedirler. Buna ek olarak harmanlanmış eğitimin de sınıf düzeni açısından uygun alt yapının sağlanmasıyla başarılı olabileceğini düşünmektedirler. Bununla birlikte ters yüz edilmiş, programlı, hibrit ve iş birlikli gibi seçtikleri öğretim modelleriyle de tercih etmiş oldukları öğretim şekli ve dijital sürecin etkisinin olduğu söylenebilir. Bunu destekler nitelikte de görüşme sorularında dijital sürecin öğretim süreçlerine etkisine vermiş oldukları yanıtın çok olduğu ifadesi gösterilebilir. Bunlara ek olarak çıkan sonuçlar arasında Web 3 teknolojisinin eğitimde öğrenme sürecini

hızlandıracağı ve programda da etkinlik planı ve ders işleyişinin tamamen değişebileceği beklenmektedir. Web 2.0 araçları ile ilgili yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının pandemiden kaynaklı bazıları hakkında bilgilerinin olduğu ancak genel anlamda bilgilerinin çok olmadığı sonucuna varılmıştır (Karakuş ve Er, 2021). Dolayısıyla Web 3 teknolojisi ile ilgili bilgilerinde genel bir yorum barındırması kaçınılmazdır. Şu da bir gerçek ki Web 3' ün hem öğrenme hem de öğretme süreçlerinde kökten yenilik getireceği Web 3 ile ilgili bir araştırmanın tartışma konusu olarak yer almıştır (Sutikno ve Aisyahrani, 2023). Ayrıca dijital öğretmenin dijital sürece ayak uydurması adına yenilikçi ve öğrencinin de bilgiye açık biçimde olması çıkan bir başka bulgudur. Sınıf düzeninin grup veya bireysel çalışma ortamı olması dijital eğitim için daha uygun bulunmuştur. Dijital eğitimin iletişimde ulaşılabilirlik düzeyinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayları eğitimi ileriye taşımak adına öğrenci odaklı eğitimi benimseyip, teknoloji ile ilgili etkinlikler yaptırarak faydalı olabileceklerini düşünmektedirler. Bu doğrultuda da üç boyutlu teknolojik araçları tercih ettikleri ve bu araçları en çok anlatımda kullanacaklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak dijital eğitimde yetişen öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde dijital farkındalıklarının olduğu görülmüştür. Dijital eğitimin faydalı olması için buna uygun bir alt yapının sağlanması ve teknolojide bilinçli kullanımın arttırılması önemlidir. Bu imkanların sağlanması takdirde hem 21. yy. becerileri hem de dijital eğitim anlamında olumlu yönde gelişmelerin olması muhtemeldir.

Kaynakça

Arslan, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(3), 1601-1619.

Avcı, B. & Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 51,* 345-367

Bozkurt, A. (2019). *Türkiye'de e-devlet uygulamaları ve dijitalleşme*. (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Bozoğlu, O. (2022). Dijital liderlik. *Eğitimde Liderlik Yaklaşımları, 41*.

Chisega-Negrilă, A. M. (2013). Education in Web 3.0. *JADLET Journal of Advanced Distributed Learning Technology,* 50-59.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Eğiten Kitap.

EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. MEB.

Erten, P. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim, 49* (227), 33-64.

European Commission [EC]. (2006). Recommendation of the european parliament and the council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Bruss. Off. J. Eur. Un. Retrieved from https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriS

Fidan, M. & Cura-Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(2), 150-170. https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367

Gökbulut, B., Keserci, G. & Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Journal of Social Sciences and Education, 4*(1), 11-24. https://doi.org/10.53047/josse.917536

Kabaran, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Karakuş, N. & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197. https://doi.org/10.21733/ibad.837184

Kaya Durna, D. & Akın Köstereliođlu, M. (2023). Pandemi sürecinde uzaktan öğretimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *12*(2), 837-857.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualititative methods in evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Reisoğlu, I., & Cebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education, 156,* 103940. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103940

Septiana, Y., Widayati, A., Wibawa, E. A., & Hakim, A. R. (2023). Teacher professionalism in facilitating students to have 21st century skills. *Dinamika Pendidikan, 18*(1), 88-95.

Sutikno, T., & Aisyahrani, A. I. B. (2023). Non-fungible tokens, decentralized autonomous organizations, Web 3.0, and the metaverse in education: *From university to metaversity. Journal of Education and Learning (EduLearn), 17*(1), 1-15.

Uslu, E. M., Akdemir, A. & Genç, S. Z. (2023). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(1), 283-302. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1183684

Wadhwa, D. (2015). A study of web 3.0 technologies for collaborative learning. International Journal of Engineering Technology, *Management and Applied Sciences, 3*, 92-97.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık. http://erg.sabanciuniv.edu/tr/node/77.14.11.2015. 15:30.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Let's Play a Game! (Hadi Bir Oyun Oynayalım)

Bildiri Kodu: 43

Alime DURAN

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye

alimeusak@gmail.com

ORCID: 0009-0005-9103-068X

Öz

Hadi Bir Oyun Oynayalım Projesi 2015-2016 yıllarında proje kurucusu olarak Türkiye başta olmak üzere Romanya, Polonya, Hırvatistan ve Yunanistan proje ortaklarıyla uluslararası e-Twinning Projesi kapsamında oluşturulmuş bir projedir. Proje yaş grubu ise 6-10 yaş aralığındadır. Projemizin amacı ise geleneksel çocuk oyunlarımızı ortaklarımıza tanıtmak, proje ortaklarımızın da geleneksel çocuk oyunlarını bizlere tanıtmasıdır. Bu sayede öğrencilerimize 5 farklı ülkenin kendi geleneksel oyunlarını ve kültürlerini tanıma, oyunlarını oynama ve deneyimleme fırsatı sunulmuştur. Oyunlarımızı seçerken Uşak'ın yöresel oyunları olmasına özen gösterdik. Uşak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'nün çalışmalarından yararlandık. Çevirim içi platformlarda öğrencilerimizin proje ortağı üye öğrencilerle görüşmeleri öğrencilerimizin İngilizce konuşma, yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler Web 2.0 araçları kullanarak diğer katılımcılara kendilerini tanıtmışlardır. Ayrıca aktivite planımız ortaklarla birlikte planlanmış olup her bir ortağın çalışma yapacağı tarih aralığı belirlenerek planlama yapılmıştır. Planlamaya uygun olarak ilgili ülke kendi geleneksel oyununu oynayıp oyun videosunu e-Twinning Platformuna yüklemiştir. Diğer katılımcı ülkelerde kendi öğrencileriyle aynı oyunu oynamışlar ve videolarını paylaşmışlardır. Proje sonunda öğrencilerimizin geleneksel oyunları oynarken birlikte hareket etme, dinleme ve işbirliği ile çalışma, empati kurma, sınıf içinde sosyal duygusal öğrenme ve şiddetsiz iletişim dilinin kullanımı artmıştır. Öğrencilerimizin farklı kültürden oyunları öğrenip oynamaları kültürel zenginlik açısından katkı sağlamıştır. Diğer kültürleri merak etme öğrencileri araştırmaya sevk ederek bilgiye açık olmalarını sağlamıştır. Projedeki çevirim içi görüşmeler İngilizce konuşma ve anlama becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağlamıştır. Bu proje ile öğrencilerin farklı projelere de istekli olarak katılımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca proje kapsamında birçok Web2.0 aracı kullanılmış olup öğrencilerin bu bilgi iletişim araçlarını kullanmayı öğrendikleri gözlenmiştir. Projemiz hem Ulusal hem de Avrupa Kalite Etiketi ile ödüllendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğlence, e-Twinning, geleneksel, kültür, Uşak ,yöresel.

Abstract

Let's Play a Game Project is a project created within the scope of the international e-Twinning Project in 2015-2016, with Turkey as the project founder and project partners from Romania, Poland, Croatia and Greece. The project age group is between 6-10 years old. The aim of our project is to introduce our traditional children's games to our partners, and for our project partners to introduce traditional children's games to us. In this way, our students were given the opportunity to get to know, play and experience the traditional games and cultures of 5 different countries. When choosing our games, we made sure that they were local games of Uşak. We benefited from the work of the Uşak Provincial Directorate of Culture and Tourism. It is aimed for our students to meet with project partner students on online platforms and to improve their English speaking and writing skills. Students introduced themselves to other participants using

Web 2.0 tools. In addition, our activity plan was planned together with the partners and the date range in which each partner would work was determined. In accordance with the planning, the relevant country played its own traditional game and uploaded the game video to the eTwinning Platform. They played the same game with their students in other participating countries and shared their videos. At the end of the project, our students' ability to act together, listen and work in cooperation, empathy, social emotional learning in the classroom and the use of non-violent communication language increased while playing traditional games. Our students' learning and playing games from different cultures contributed to cultural richness. Curiosity about other cultures led students to research and made them open to information. The online interviews in the project contributed positively to improving English speaking and understanding skills. It is thought that with this project, students will willingly participate in different projects. In addition, many Web2.0 tools were used within the scope of the project and it was observed that the students learned to use these information and communication tools. Our project was awarded with both the National and European Quality Label.

Key Words: Entertainment, e-Twinning, traditional, culture, Uşak, local.

Giriş

Oyun, Piaget (1962) tarafından bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirilmektedir. Piaget oyun evrelerini 0-2 yaş dönemini kapsayan alıştırmalı oyun, 2-11 yaş dönemini kapsayan sembolik oyun ve 12 yaş ve sonrasını kapsayan kurallı oyun olmak üzere üç aşamada incelemiştir. Özellikle 2-11 yaş döneminde, alıştırma oyunları farklılaşmakta ve yerlerini başka birinin rolünü üstlenmeye dayalı sembolik oyunlara bırakmaya başlamaktadır. Sonrasında, bireysel olan sembolik kandırma oyunu artık yerini kuralları olan oyunlara terk etmektedir. Bu dönemde, ben-merkezciliğin azalmasıyla birlikte işbirliğine dayalı oyunlar ön plana çıkmakta, zihinsel ve dil bakımından uzmanlaşmanın başlaması oyuna ait sosyal bakış açısının kurulmasını ve oyun kurallarının anlaşılmasını sağlamaktadır (Pilten ve Pilten, 2013)

Eğitimde oyun, çocuk için bir eğlenme aracı olmasının yanı sıra çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel anlamda gelişmesini desteklemesi bakımından aileler ve eğitimciler tarafından sıklıkla bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Henniger, 2002; Xu, 2010). Oyun duyu, hareket ve biliş becerileri üzerine etkisi olan bir süreçtir. Karar verme, hatırda tutma, gözlem yapma, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme çocuğun oyunla kazandığı önemli becerilerdir. Oyunlar çocukların birçok orjinal yol ortaya koymasını sağlar. Bunun yanı sıra oyun çocuğun kavramları öğrenmesinde, toplumsal farkındalık geliştirmesinde ve fikirlerini yansıtmasında önemlidir. Oyun çocuğun birçok duruma ilgi göstermesini, katılmasını ve kendini adamasını sağlar. Kısaca, oyunun çocuğun öğrenmesi üzerinde büyük etkisi vardır

(Dansky, 1980; Fink Robert, 1976; Russ, 2003; Yıldız ve Şener, 2003; Zabelina ve Robinson, 2010).

Oyun çocuk için çok önemlidir. Çünkü oyunla çocuk kendisini rahat ifade eder, eğlenir, yeni şeyler keşfeder, duygularını dışa vurur. Arkadaşları ile oyun sırasında iletişimini geliştirir. Birlikte kurallara uyma, iş birliği yapma, hareket etme vb. yönleri gelişir. Çocuk oyunla sosyalleşerek hayatı deneyimler. Aynı zamanda günlük yaşamsal faaliyetlerde kazanmayı, kaybetmeyi, küsmeyi ve barışmayı oyun içinde öğrenir. Ayrıca oyun içi öğrencinin sergilediği tutum ve davranışlar öğretmenin çocuğu doğru tanıma ve değerlendirmesine de yardımcı olur.

Oyun çocuğu değerlendirmede önemlidir çünkü Oyun, değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenirliliğini artırır. Oyun çocuğun gelişimini tüm yönleriyle, kavram, beceri, tutum ve duyguların gelişimi de dâhil olmak üzere gözlemek için ideal bir ortam sunar. Oyun, çocukların öğrendiklerine karşı geliştirdikleri tutumlarını gözleme fırsatı sunar. Oyun, çocuklar için hem rahat hem zorlayıcı ve geliştirici bir ortam sunar. Oyun temelli değerlendirme çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlar (Ören, 2011).

Let’s play a game projesinin amacı çocuğun gelişiminde oyunun olumlu yönlerinin yanı sıra geleneksel çocuk oyunları ile Avrupa Ülkelerindeki ortaklarımızla birlikte oyunlar oynayarak, farklı kültürdeki geleneksel çocuk oyunlarını tanımaktır.

Yöntem

Let’s play a game projesinde 9 Öğretmen ve 58 öğrenci birlikte çalışmıştır. Kurucusu olduğum projede başta Türkiye olmak üzere, Yunanistan, Romanya, Polonya ve Hırvatistan’dan öğretmen ve öğrenciler yer aldı. Öncelikle proje ortaklarımızla projenin içeriğini oluşturmak üzere çevirim içi toplantı düzenledik ve bir çalışma planı oluşturduk. Proje süremizi 4 ay ve 16 hafta olarak belirledik. Bu planda yapılacak çalışmalar ve görevler belirlendi. Çalışma takvimimiz şu şekildedir.

Oyunlar ve Program

Projede tüm ortakların dikkat edeceği husus şu şekilde belirtilmiştir:-O hafta oyunu paylaşan partnerin oyunun videolarını ve açıklamalarını herkesin anlayabileceği şekilde

İngilizce hazırlaması gerekmektedir, ama diğer proje ortakları bu oyunu kendi dillerinde oynayabilir ve paylaşabilirler.

15 Şubat ile 26 Şubat tarihleri arasında.....Apostolos Lampiris

29 Şubat ile 11 Mart tarihleri arasında..... .Adela Roxana Daescu

14-25 Mart tarihleri arasında.....Pınar Korkmaz

28 Mart ile 8 Nisan arasında.....Dorota Apanowicz

11-22 Nisan tarihleri arasında.....Necla Bulut

25 Nisan ile 6 Mayıs arasında.....Ines Pranjic Furjan

9-20 mayıs tarihleri arasında.....Camelia Balanescu

23 mayıs ile 3 haziran arası.....Alime Duran

6-30 Haziran tarihleri arasında Projenin değerlendirilmesi

Her ülke seçtiği kendi geleneksel oyununu oynayacaktır. Ayrıca çevrimiçi görüşmelerde program başlamadan önce öğrencilerden proje katılımı için veli izin belgesi alınması kararlaştırılmıştır. Proje başlangıcında öğrenciler zoobe programı ile kendi avatarlarını oluşturup kendi sesleri ile avatarlarını konuşturarak kendilerini tanıtmışlardır. ThingLink web.2.0 aracı kullanılarak okulu tanıtan video çekip e-Twinning platformuna yüklenmiştir.

Seçilen Geleneksel Oyunlar

Dokuz Kiremit Oyunu

Oyunun Türü	Top Oyunu
Oyunun Adı	Dokuz Kiremit
Kaç Kişiyle Oynandığı	4-14
Yaş Grubu	10-18 (Yetişkinler de Oynar)
Oyunun Araçları	Lastik Top

Dokuz Kiremit Oyununun Kuralları

- 1-İki grup olur. Gruplar iki oyuncu belirlendikten sonra diğer oyuncular tek tek sıra ile istenir. Mesela Ahmet ile Mehmet iki grup seçeni olsun. Diğer oyuncular (Hasan, Hüseyin, Mesut, Mustafa, Ali, Veli… olsun.) Ahmet bir kişi seçer sonra Mehmet bir kişi seçer. Tüm oyuncular seçildiğinde gruplar tamamlanır.

- 2-Oyunda 9 tane kiremit (veya yassı taş) olur. Bu kiremitler üst üste konulur. Kiremitlere 5-10 metre mesafeden çizgi çizilir. İlk oyun hakkı kura çekilişi ile belirlenir. (Dolu boş gibi)
- 3-İlk oyun hakkı (İlk topu atacak grup) çizginin dışından kiremitlere topu atar. Burada amaç kiremitleri devirmektir. İlk atan oyuncu kiremitleri vuramaz ise diğer oyuncu atar. Tüm oyuncular bitene kadar atar. Tüm oyuncular kiremitleri vuramaz ise top atma hakkı diğer gruba geçer.
- 4-Kiremitlerden sadece biri düşerse "EBE" denir ve aynı oyuncu tekrar topu atar. Eğer iki kiremit düşerse "DEDE" denir ve kiremitler yine üst üste dikilerek iki kez top atma hakkı elde eder. Eğer birinde top atma hakkını kullanamaz ise ikici kez kullanır. Kiremitleri ikiden fazla düşürürse oyun devam eder.
- 5-Kiremitler ikiden fazla düştükten sonra top atan grup kaçar.
- 6-Topu kiremitlerin başındaki grup alır ve rakip oyuncuları vurmaya çalışır. Topla vurulan oyuncular oyun dışı kalır. Topu eline alan oyuncu yürüyemez. Bir başkasına topu atarsa yer değiştirebilir.
- 7-Amaç rakip oyuncuları topla vurmaktır. Rakip oyuncular vurulmadan kiremitleri üst üste dikilirse oyun kazanılmış olur ve yine topla kiremitleri vurma hakkı elde edilir.
- 8-Kiremitleri vuran grup üyelerinin tamamı üst üste kiremitleri dikmeden vurulursa oyun biter ve top atma sırası yer değiştirir

Birdir Bir Oyunu

Oyunun Türü	Zıplama Oyunu
Oyunun Adı	Birdir Bir
Kaç Kişiyle Oynandığı	4-14
Yaş Grubu	8-18 (Yetişkinler De Oynar)
Oyunun Araçları	Bahçe

Birdirbir, daha çok çocuk veya gençlerin oynadıkları bir oyundur. Oyun, en az 10 kişi ile oynanır. Oyuna başlamadan önce çocuklar veya gençler aralarında birini "ebe" seçerler. Önce, oyunda ebenin duracağı yer belirlenir, sonra, ebenin haricindeki 9 kişi, ebeden en az 20-25 adım ötede duracakları yer belirlenir ve hepsi 3-4 adım aralıklarla dizilerek bir hat teşkil ederler. Ebe eğilip belini kamburlaştırır, atlama yapacak 9 çocuk veya genç tekerlemenin kendi numarasına ait kısmını tam ebenin üzerinden atlarken söyler, devam

ederek diğerlerinin üzerinden de atlar, en sona geldiğinde kendisi de eğilir. Tekerleme şöyledir: Birinci sıradaki ebenin üzerinden "birdirbir" deyip atlar ve 3-4 adım ileride o da eğilerek sırtını kamburlaştırır.

Ardından ikinci sıradaki koşarak ebenin üzerinden "ikidir iki, atlamayan olur tilki" deyip atladıktan sonra devam edip diğerin üzerinden de atlar ve en sona geldiğinde o da eğilir. Devamında sırayla Üçüncüsü "üçtür üç, atlaması güç" ve

"dörttür dört, kuş gibi öt"
"beştir beş, aldım bir eş"
"altıdır altı, yaptım kahvaltı"
"yedidir yedi, el sırtıma değdi"
"sekizim seksek, yere düşen eşek"
"dokuzum durak, nerde oturak?"

şeklinde diyerek ebenin üzerinden arkasından da diğerlerinin üzerinden atlar. Bu durum birisinin atlayamamasına kadar devam eder. Atlayamayıp düşen ebe seçilir. Ebe, ebelikten kurtulmaya çalışır. Bunun için yüksek eğilerek ve arkadaşları üzerinden atlarken biraz daha yükselip onlardan birinin atlayamamasını bekler.

Kurt Baba Oyunu

Oyunun Türü	Çember Oyunu
Oyunun Adı	Kurt Baba
Kaç Kişiyle Oynandığı	15-20
Yaş Grubu	4-10 Yaş
Oyunun Araçları	İsteğe Bağlı Maske, Diş Fırçası, Kaşık

Amaçlar\Hedefler:

Büyük-küçük kas gelişimi, dikkati ve konsantrasyonu sağlama, taklit yeteneğini geliştirme, ritmik algıyı güçlendirme.

Uygulama:

Şarkı:

Ormanda gezer iken

Kurt Baba'ya rastladım.

Kurt Baba, Kurt Baba ne yapıyorsun?

Daire şeklinde el ele tutuşarak bu şarkıyı söyleyen öğrenciler ebeye, yani Kurt Baba'ya veya Kurt Anne'ye ne yaptığını sorarlar. Kurt Baba değişik biçimlerde cevap verir. Örneğin, oyun oynuyorum, yemek yiyorum, dişlerimi fırçalıyorum vb… Ebenin cevabına göre ebe taklit edilir ve "kolay gelsin, afiyet olsun" gibi nidalar kullanılır. Ebe en sonunda "sizi yiyeceğim" dediğinde herkes kaçar. Kurt Baba onları yakalamaya çalışır. Yakaladığı kişi ebe olur.

3 Taş Oyunu

Oyunun Türü	Karton Oyunu
Oyunun Adı	3 Taş
Kaç Kişiyle Oynandığı	2
Yaş Grubu	6-18 (Yetişkinler De Oynar)
Oyunun Araçları	Karton,6 Taş

3 Taş Oyununun Kuralları Nelerdir?

1- Oyunu kazanmak için 3 taşın yan yana ya da alt alta getirilmesi gerekir.

2- Her oyuncu sırası geldiğinde sadece bir hamle yapabilir.

3- Oynanan taşlar geri alınmaz.

4- Oyuncu hangi taşa dokunduysa onunla oynamak zorundadır.

5- Oyunda süre sınırlaması yoktur.

6- 3 taş tahtaya konmadan taşlar hareket ettirilemez.

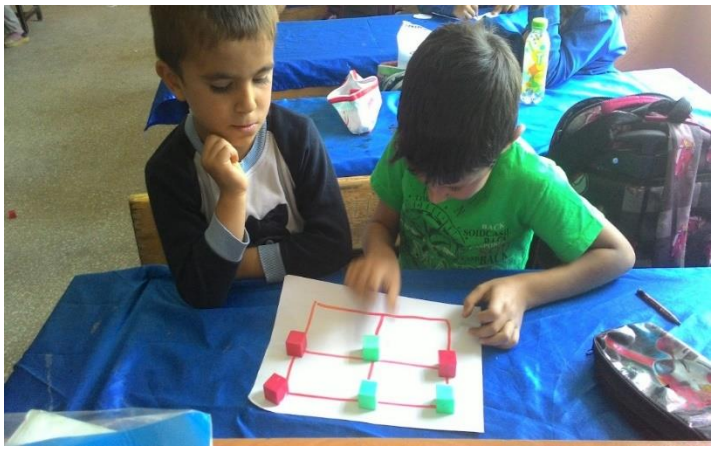
3 Taş Oyununa Nasıl Başlanır?

Oyuna kura ya da yazı tura ile başlanır. Kurayı kazanan oyuncu ilk taşını 9 köşeden birine koyar. Daha sonra oyuncular belirledikleri stratejiye göre taşlarını sırayla istedikleri köşeye yerleştirir. Ancak taşların tamamı konduktan sonra, kutunun üstünde ileri, yana ya da çaprazlamasına hareket ettirilebilir.

3 Taş Nasıl Oynanır?

3 taş oyunu 2 kişiyle oynanır. Bu oyunun oynandığı alan iki büyük kareden ve toplam 9 köşeden oluşur. Bu oyunu daha rahat ve hızlı oynamak için oyunculara ait taşlar farklı renkte olmalıdır. . Oyunda temel amaç, üçtaşı yan yana ya da dikey bir konumda sıralamaktır. Bu sıralardan birini oluşturan, oyunu kazanmış sayılır.

Her taş, rakip oyuncunun bir sonraki hamlesi hesaba katılarak hareket ettirilmelidir. Çünkü oyuncular bir yandan üçtaşı yan yana getirmeye çalışırken bir yandan da rakip oyuncuya engel olmak zorundadır. Son derece basit ama eğlenceli olan bu oyun, her yerde rahatlıkla oynanabilir. 3 taş oyununu oynamak için bir karton ve 6 taş yeterlidir.



İstop Oyunu

Oyunun Türü	Top Oyunu
Oyunun Adı	İstop
Kaç Kişiyle Oynandığı	10-20
Yaş Grubu	7-10
Oyunun Araçları	Lastik Top

Açık alanda kız erkek karışık oynanır. Bu oyun için bir top gereklidir. Oyuncular bir araya toplanır. Bir kişi ebe olarak belirlenir. Eline topu alıp oyunculardan birinin ismini söyleyerek topu havaya atar. İsmi söylenen kişi top yere düşmeden tutarsa başka oyuncunun adını söyleyerek havaya atar. Tutamayıp top yere düşerse yakalayıp "istop" der. "İstop" denilince oyuncular yerlerinde hareket etmeden dururlar. Ebe birine topu atıp vurursa, vurulan oyundan çıkar. Vuramazsa ebe yeniden o oyuncu topu havaya atarak diğer oyuncuların isimlerini söyler. Oyun böylece devam eder. Son kalan oyuncu oyunu kazanmış olur.

Davul Zurna Buz Gibi Dondurma Oyunu

Oyunun Türü	Bahçe Oyunu
Oyunun Adı	Davul Zurna Buz Gibi Dondurma
Kaç Kişiyle Oynandığı	5-10
Yaş Grubu	5-18 (Yetişkinler De Oynar)
Oyunun Araçları	-

Davul Zurna Buz gibi Dondurma

Oyunu Davul Zurna Buz Gibi Dondurma Oyunu, kız ve erkek çocukları tarafından oynanır. Yedi veya sekiz oyuncuyla oynanan oyunda oyuncular aralarında sayışarak ebeyi belirlerler. Ebeyi belirledikten sonra ebe olacak oyuncu duvara doğru yüzünü döner ve başını duvara yaslar. Diğer oyuncular da arkasında üç dört adım ötede beklerler. Ebe "Davul zurna, bana vurma, buz gibi dondurma. " diyerek arkasına döner. Ebe bunu derken oyuncular ebenin sırtına vurmaya çalışırlar. Ebe döndükten sonra herkes olduğu yerde

kıpırdamadan beklemek zorundadır, ebe hareket edeni bulmaya çalışır. Oyuncular hareket etmezlerse ebe yüzünü duvara tekrar döner ve davul zurna, bana vurma, buz gibi dondurma sözünü söyler. Ebe arkasına döndüğünde hareket eden oyuncu olursa o oyuncu ebe olur Oyun bu şekilde devam eder (KK 193).

Çuval Yarışı Oyunu

Oyunun Türü	Zıplama Oyunu
Oyunun Adı	Çuval Yarışı
Kaç Kişiyle Oynandığı	10-15
Yaş Grubu	10-18 (Yetişkinler De Oynar)
Oyunun Araçları	Çuval

Belirlenen iki kişi sırayla oyuncu seçerek kendi takımlarını oluştururlar. Takımlar belirlendikten sonra başlangıç ve bitiş çizgisini belirlemek için yere iki çizgi çizilir. Oyunda iki kişi hakem olur. Birisi başlangıç, diğeri ise bitiş çizgisinde konumlanır. İlk yarışmacılar çuvallara girer ve hakemin işaretini beklerler. Hakemin işareti ile yarış başlar. Yarışmacılar çuvalın içinde iken hızlı bir şekilde varış çizgisine kadar gidip geri dönmek zorundadırlar.

Başlangıç çizgisine gelen oyuncu hızla çuvaldan çıkar ve sıradaki yarışmacı onun yerini alır. Sırası gelen oyuncular çuvalın içine girerek aynı şekilde yarışmaya devam eder. Hızlı bir şekilde yarışmayı tamamlamaya çalışan yarışmacılar bazen patates çuvalı gibi yıkılabilir. Böyle bir durumda rakibi zıplamaya devam edeceğinden ona fark atacaktır. Tüm yarışmacılar yarıştığında oyunu ilk önce bitiren takım oyunu kazanmış olur.

Let’s Play a Game projesinde bu oyunlar oynanmıştır.

Bulgular

Proje başlangıcında yapılan anket ile proje sonucunda yapılan anket çalışmasının sonuçları değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin bildiği geleneksel oyun sayısı 3 iken proje ile 6 yeni oyun daha öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizce sözel bildiği kelime sayısı ortalama 2 iken proje sonunda 14 yeni kelime öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından zoobe, thinglink, padlet ve canva kullanımını öğrendiler.

Bu sonuçların yanı sıra projeyi değerlendirmelerine ilişkin yöneltilen açık uçlu sorularda Proje uygulandıktan sonra öğrencilerin hem geleneksel oyunlarımıza hem de ortaklarımızın oyunlarına ilgileri artmıştır. Ayrıca İngilizce konuşma becerilerinde 1.Sınıf öğrencilerinin basit 3-4 cümle ile kendilerini tanıtarak isimlerini, yaşlarını ve yaşadıkları ülkeyi söyleyebildikleri gözlenmiştir ve yeni projelere katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Proje sonunda öğrencilerimizle yürüttüğümüz hem bu proje hem de diğer e-Twining projelerinin etkinliklerinin yer aldığı Uşak merkezde Kanyon Kolejinde gerçekleştirilen e Twinning sergisinde yer aldık. Proje yaygınlaştırmada projemizi tanıtan afiş ve

broşürler bastırıldı. Ayrıca projemizin etkinliklerinden oluşan fotoğraf sergisi yapıldı. EBA platformunun haber kısmında proje faaliyetleri ile ilgili haberler yayınlandık. Kasabamızın yerel gazetesi olan Yeşil Sivaslı Gazetesinde Projemizle ilgili haberler yayınlandı. Böylece kasaba halkı hem de İlçe halkı projemiz hakkında bilgi sahibi oldu. Kasabamızın bağlı olduğu Sivaslı ilçesinde de diğer okullara e-Twinning projelerine katılma konusunda öncü olduk.

Projemizden ilkokulda 5 saat olan serbest etkinlikler dersinin etki ve verimli geçmesini sağlamak amacıyla yararlanılabilir. Kültürel oyunların gelecek kuşaklara aktarımında diğer okullara örnek olarak fikir verebilir. Anasınıfından, ilkokulun her kademesine kadar projemiz uygulanabilir.

Ödüller Proje uluslararası kalite etiketi ve ulusal kalite etiketi ile ödüllendirildi.

Kaynaklar

(2016) *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I/2*, 73-85.

(2017). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, I,* 2, Temmuz-Aralık.

Aliyeva Esen, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI* (2), 357-367.

Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi 9* (2), 487-497.

https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/86392, https://twinspace.etwinning.net/15893/pages/page/97947 ,

https://usak.ktb.gov.tr/TR-75324/oyunlar.html

Ören, M. (2011). Oyun temelli değerlendirme (M. Ören ve A. A. Ceyhan (Ed.).

Özyürek, A., ve Çavuş, Z. S. (2016). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24* (5).

Yien, J-M., Hung, C-M., Hwang, G-J., & Lin, Y-C. (2011). A game-basedlearning approachtoim proving students' learning achievements in a nutritioncourse. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), 10*(2), 1-10.

Ortaokullarda Fen Bilgisi Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın Kullanımına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Bildiri Kodu:48

Zafer ATAY

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

zatay09@hotmail.com

ORCID: 0009-0001-6098-318X

Hilal AKTAMIŞ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

hilalaktamis@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0717-5770

Öz

Eğitim Bilişim Ağı (EBA); öğrenmeyi kolaylaştıran içerikler sunan, derslere katkı sağlayan, kullanıcıların bilgilerini kendilerine göre yorumlamalarına olanak veren, öğrenmeleri birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, teknolojiyi eğitimle birleştiren çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. EBA' nın bahsedilen bütün bu özellikleri yanında okullarda etkili bir şekilde kullanılması durumunun veya eksikler varsa, bu eksikliklerin belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Fen Bilgisi dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Aydın ilinin bir ilçesindeki ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ve Fen bilgisi öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya 7. sınıflarda öğrenim gören 32 erkek ve 26 kız öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci, 1 erkek ve 1 bayan olmak üzere 2 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmada karma araştırma modeli kullanılmış, nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak veriler elde edilmiştir. Uygulama süreci 4 hafta sürmüştür. Bu dört haftalık süreçte veriler toplanmıştır. Veriler toplanırken Atalay (2019) tarafından geliştirilen Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi ile EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketinden, Fen bilgisi öğretmenlerinin EBA kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nı Fen bilgisi dersinde kullanabilme durumlarını belirlemek için gözlem formundan faydalanılmıştır. Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi; kişisel bilgi formu ve derste EBA kullanımına yönelik 14 maddeden oluşmaktadır. EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi 5' li likert tipi bir anket olup 19 maddeden oluşmaktadır. Gözlem formu bir aylık araştırma sürecinde gözlem yapmak amacıyla uzman görüşü alınarak 3 ana başlık ve alt temalardan oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu; yarı yapılandırılmış görüşme formu olup, görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin EBA' yı kullanmakta zorlanmadıkları, konuları planlı ve düzenli bir şekilde işlediklerini, konuları işleme hızlarının arttığını böylece zamandan tasarruf ettiklerini, ancak EBA' daki içeriklerle ilgili bazı eksiklikler olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilişim Ağı, Fen bilgisi, ortaokul

Abstract

Education Information Network (EBA); It is an online social education platform that offers content that facilitates learning, contributes to lessons, allows users to interpret their knowledge according to themselves, supports the learning of students whose learning is different from each other, and combines technology with education. In addition to all these features of EBA, it is important to determine the effective use of EBA in schools or, if there are deficiencies, these deficiencies. In this context, the aim of the study is to determine the views of teachers and students on the use of Education Information Network (EBA) in Science lessons. The study group of the research consisted of 7th grade students and science teachers studying in a secondary school in a district of Aydın. A total of 58 students, 32 male and 26 female, and 2 science teachers, 1 male and 1 female, participated in the study. In this research, mixed research model was used, qualitative and quantitative data were collected together to obtain data. The application process took 4 weeks. Data were collected during this four-week period. While collecting the data, from the student opinions questionnaire on the use of EBA in the lesson and from the student opinions questionnaire on the use of EBA developed by Atalay (2019), from the semi-structured interview form to determine the opinions of science teachers about the use of EBA, from the observation form was used to determine whether both teachers and students can use the Education Information Network (EBA) in Science lessons. Student opinions survey on the use of EBA in the course; It consists of a personal information form and 14 items for the use of EBA in the course. Student opinions survey on the use of EBA; It is a 5-point likert type survey and consists of 19 items. The observation form was formed from 3 main headings and sub-themes by taking expert opinion in order to make observations during the one-month research period. Teacher interview form; It is a semi-structured interview form and the interview form consists of 6 questions. As a result of the study, it was seen that science teachers and secondary school students did not have difficulty in using EBA, they covered the subjects in a planned and regular way, their speed of processing the subjects increased, thus they saved time, but they stated that there were some deficiencies regarding the contents in EBA.

Keywords: Education Information Network, Science education, secondary school

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kullanıma sunduğu FATİH Projesi ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak için, bilişim teknolojileri araçları eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde derslerde kullanılmaya başlanmıştır. Bu projede başarı 5 temel faktöre dayandırılmış olup bunlar; erişebilirlik, verimlilik, eşitlik, ölçülebilirlik ve kalitedir (URL: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html).

FATİH Projesinin temel amaçları; okullarda donanım ve yazılıma yönelik alt yapının sağlanması, öğrenci ve öğretmenler için eğitsel internet içeriklerinin kullanıma sunulması ve kontrol edilmesi, çalışanlar için hizmet içi eğitimler ve BT kullanımını sağlamaktır. Eğitsel internet içerikleri MEB tarafından FATİH projesi kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile oluşturulmuş ve kullanıma sunulmuştur. EBA; eğitimin tüm paydaşlarını kapsayan, istenilen her anda bilişim araçlarını kullanarak derste kullanılabilecek içeriklere ulaşılmasını sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran içerikler sunan, çevrim içi

özelliği sayesinde bilgi alışverişini sağlayan, geniş arşivi sayesinde derslere katkı sağlayan, kullanıcıların bilgilerini kendilerine göre yorumlamalarına olanak veren, öğrenmeleri birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, tüm öğretmenlerin eğitime ortak bir şekilde yön vermelerini sağlayan, teknolojiyi eğitimle birleştiren çevrimiçi sosyal eğitim platformudur. Belirtilen bu özellikler sayesinde öğrencilerin EBA(Eğitim Bilişim Ağı)' yı etkin kullanmaları onların girişimcilik ruhunu; 21.yy vatandaşlık becerileri olan teknolojiyi etkin kullanma, iletişim becerilerini geliştirme, analitik düşünme ve sorun çözme, işbirliği içinde çalışma gibi becerilerini de geliştirerek öğrencilerin aktif olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin teknolojiye erişim imkanlarını da arttırmaktadır (URL: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html). Bu amaçlar dikkate alındığında, gerçekten belirlenen amaçlara ulaşmada EBA' nın ne kadar etkili olduğunun öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilmesinin yapılması ve varsa eksik veya aksayan yönlerin yapılan araştırma ile ortaya konarak EBA' dan maksimum düzeyde verim alınabilmesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, ortaokul 7.sınıf Fen bilgisi dersinde EBA' nın kullanımına ve uygulamalara yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini inceleyerek EBA' nın dersteki durumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri ise;

- Eğitim Bilişim Ağı' nın Fen Bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Eğitim Bilişim Ağı' nın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- Eğitim Bilişim Ağı' nın Fen Bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA materyallerini ders içerisinde kullanım durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntemden faydalanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının tek ya da çok basamaklı araştırmada; nitel veriler ile nicel verileri elde etmesi, bunları birleştirmesi ve çözümlemesi olarak tanımlanmaktadır. Karma araştırmanın temeli; farklı yöntem, teknik ve yaklaşımların hepsinin kullanılıp çoklu veriler elde edilmesidir (Büyüköztürk, 2016). Paralel karma yöntem araştırması ise nitel ve nicel verileri birlikte eş zamanlı toplayıp bir araya getirdikten sonra, verileri çözümleyerek ulaşılan sonuçları

araştırmada sunmaktır. Paralel karma yöntemle gerçekleştirilmiş araştırmalarda nitel ve nicel yaklaşımlar eş değerde olup veriler eş zamanlı toplanır (Creswell, 2006; Akt: Atalay, 2019).

Bu araştırmada paralel karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Tarama çalışmasıyla nicel veriler, gözlem ve görüşme yöntemiyle de nitel veriler toplanmıştır. Belirlenmiş örneklemde yapılan çalışmalar sayesinde evren genelindeki davranış veya görüşlerin sayısal olarak betimlenmesi tarama deseniyle elde edilir. Evren ile ilgili çıkarımlar araştırma sonucunda toplanan verilerle bulunur. Nitel araştırma yöntemlerinde en fazla kullanılan veri toplama teknikleri gözlem ve görüşmedir. Gözlem, her durumda görülen davranışları detaylı ve araştırma sürecine dağılmış olarak tanımlamada; görüşme ise bir kimseyle bir konuda ya da çeşitli konularda bir amaca ulaşmak için yapılan, soru sorma ve cevaplama şeklindeki konuşma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nın Fen bilgisi dersinde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için anketten, Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmede görüşme formundan, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nı Fen bilgisi dersinde kullanabilme durumlarını belirlemede gözlem formundan faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Germencik ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 7.sınıf öğrencileri ile 7.sınıf öğrencilerinin Fen bilgisi dersinden sorumlu Fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda uygun örnekleme yöntemine uygun olarak katılımcılar belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu sınıflardaki eğitimi aksatmayacak şekilde bir ortaokuldaki 7. sınıfa devam etmekte olan gönüllü katılım gösteren 32 erkek ve 26 kız öğrenci olmak üzere toplamda 58 öğrenci ve sınıflara Fen bilgisi dersi veren 1 erkek ve 1 bayan olmak üzere iki öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması bir ay sürmüştür. Araştırmacı katılmış olduğu Fen bilgisi derslerinde hiçbir müdahale de bulunmadan sadece mevcut durumu izleyerek gözlem yapmış ve dersin bitmesine 5 dakika kala anket uygulamıştır. Araştırmada veriler toplanırken; 2 tane

anket, 1 tane gözlem ve 1 tane de görüşme formu kullanılmıştır. Fen bilgisi dersi ortaokul 7. sınıflarda haftada 4 ders saati olup, derse girilen şubelerin son ders saatlerinde anket uygulaması yapılmış ayrıca dersler araştırmacı tarafından gözlem formuyla gözlenmiştir. Bir aylık sürenin sonunda son anketten ayrı olarak öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı ile ilgili genel görüşlerini belirlemek amacıyla da EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi uygulanmıştır. Ayrıca bir aylık süreç sonunda sınıflara fen bilimleri dersini veren 2 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Derste EBA Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi

Atalay (2019) tarafından geliştirilen Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi; öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik sorular ve Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik 14 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin cevapları "evet" ya da "hayır" şeklinde olup, EBA' nın derste kullanımı sırasında öğrencilere olan etkisini öğrenmek için tasarlanmıştır.

EBA Kullanıma Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi

Atalay (2019) tarafından geliştirilen EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi; 5'li Likert tipi bir anket olup, anket maddeleri alanın uzmanları tarafından incelenmiş ve değerlendirilen maddelerden 19 tanesi ankete konulmuştur.

Gözlem Formu

Atalay (2019) tarafından geliştirilen gözlem formu bir aylık araştırma sürecinde gözlem yapmak amacıyla uzman görüşü alınarak 3 ana başlık ve alt temalardan oluşmuştur. Ders içerisinde EBA' nın kullanılabilirliği, EBA' nın içeriği, davranış ve tutumlar ana başlıklardır.

Ders içerisinde EBA' nın kullanılabilirliği ana başlığı; EBA ders işleniş süreci ve EBA ara yüzünün kolaylıkları, EBA ara yüzünün kullanım zorlukları ve karşılaşılan sorunlar, EBA' nın dersin verimli geçmesine ve zamanına etkisi alt temalarından oluşmuştur.
EBA' nın içeriği ana başlığı; derste işlenen materyaller, derste işlenen materyallerin niteliği ve konu bakımından yeterliliği alt temalarından oluşmuştur.
Davranış ve tutumlar ana başlığı; öğrencilerin EBA platformu ile işlenen derse karşı olumlu ve olumsuz davranışları, öğrencilerin EBA platformu ile işlenen derse katılımları,

derse olan dikkatleri ve başarı düzeyleri ile öğretmenin EBA platformu ile işlediği derse karşı olumlu ve olumsuz davranışları alt temalarından oluşmuştur.

Öğretmen Görüşme Formu

Atalay (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen görüşme formu; yarı yapılandırılmış görüşme formu olup, öğretmenlere sorulacak 10 soru belirlenmiş, uzman görüşleri alındıktan sonra 4 madde çıkartılmış ve görüşme formunda EBA'nın derste kullanımında yaşadıkları zorluklar, materyallerin yeterliliği, derse katkısına yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminde önceden belirlenmiş konu alanları yorumlanarak sonuçlar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem, araştırmadan elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanması ve sunulması amacıyla kullanılır. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmacı tarafından açık ve düzenli bir şekilde betimlenir. Ardından bulgular sebep-sonuç ilişkilerine göre araştırmacı tarafından değerlendirilerek sonuçlara ulaşılır. Elde edilen sonuçlardan da ileriye dönük tahminlerde yapılabilir.

Araştırmada kullanılan gözlem ve öğretmen görüşme formundaki sorulardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş, çözümlenmiş ve açıklanarak tablolarda gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşme sorularına cevapları olumlu olumsuz gibi alanlara ayrılarak çözümlenmiştir.

Derste EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri anketi ile EBA kullanıma yönelik görüş anketi de SPPS 25 programından yararlanılarak betimsel istatistik yöntemiyle araştırma verilerinin analizi yapılmıştır.

Araştırmadaki örneklem sayısı az olduğu için araştırma verileri parametrik olmayan test yöntemleriyle analiz edilmiştir. EBA kullanıma yönelik görüş anketinden elde edilen verilerin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri kullanarak veriler yorumlanmıştır. Analiz esnasında aritmetik ortalaması 2.60 altında yer alan maddeler olumsuz, 2.61-3.40 arasında olanlar kararsız, 3.41-5.00 arasındaki maddeler ise olumlu kabul edilmiştir(Tavşancıl, 2014; Akt: Atalay, 2019).

Bulgular

Derste EBA Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Eğitim Bilişim Ağı' nın Fen bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak için rastgele seçilmiş iki sınıfta, Fen bilgisi dersleri dört hafta süresince EBA ile işlenmiştir. Derste EBA kullanıma yönelik öğrenci görüşleri anketi bu sınıflarda 4 hafta boyunca her hafta EBA kullanımından sonra uygulanmıştır.

Araştırmanın 1. haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Mercekler, merceklerin günlük hayat ve teknolojideki kullanımı" konusu, araştırmanın 2. haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinde göstererek açıklar." konusu, araştırmanın 3. haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetüs ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklar ve embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirler" konuları, araştırmanın 4. Haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Eşeysiz üreme, eşeyli üreme, büyüme ve gelişme" konuları EBA' dan işlenmiştir. Derslerin bitiminde öğrencilerin ankete her hafta verdikleri cevaplar yüzde ve frekans olarak Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Derste EBA Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dört Haftalık Süreçteki Değişimi

Öğrenci görüşleri anketi maddeleri	Evet *n* %	Hayır *n* %	1. Hafta Toplam	Evet *n* %	Hayır *n* %	2. hafta Toplam	Evet *n* %	Hayır *n* %	3. hafta Toplam	Evet *n* %	Hayır *n* %	4. hafta Toplam
1.EBA' nın kullanımı (ara yüzü) oldukça karmaşıktı.	9 %18	41 %82	50	12 %25	36 %75	48	15 %30.6	34 %69.4	49	15 %30.6	34 %69.4	49
2.Konuyu EBA' dan işlemek daha eğlenceliydi.	20 %40	30 %60	50	18 %37.5	30 %62.5	48	21 %42.9	28 %57.1	49	21 %42.9	28 %57.1	49
3.Konunun EBA' dan anlatılmasını daha çok sevdim.	22 %44	28 %56	50	19 %39.6	29 %60.4	48	22 %44.9	27 %55.1	49	22 %44.9	27 %55.1	49
4.Konunun EBA' dan işlenmesi daha çok ilgimi çekti ve bütün dikkatimi derse vermemi sağladı.	19 %38	31 %62	50	18 %37.5	30 %62.5	48	23 %46.9	26 %53.1	49	23 %46.9	26 %53.1	49
5.Konuyu EBA' dan işlemek ders hızını artırdı ve zamandan tasarruf etmemizi sağladı.	28 %56	22 %44	50	30 %62.5	18 %37.5	48	30 %61.2	19 %38.8	49	30 %61.2	19 %38.8	49
6.Konu EBA' dan daha planlı ve düzgün bir şekilde işlendi.	33 %66	17 %34	50	27 %56.3	21 %43.8	48	25 %51	24 %49	49	25 %51	24 %49	49
7.EBA' dan işlenen bu konuyu anlamakta zorlanmadım ve kolaylıkla öğrendim.	33 %66	17 %34	50	26 %54.2	22 %45.8	48	30 %61.2	19 %38.8	49	30 %61.2	19 %38.8	49
8.EBA' dan işlenen bu konu içerik bakımından yetersizdi ve konuyla ilgili yeterli bilgi yoktu.	16 %32	34 %68	50	15 %31.3	33 %68.8	48	16 %32.7	33 %67.3	49	16 %32.7	33 %67.3	49
9.EBA' da bu konuyla ilgili resimli anlatım vardı ve yeterli görsel anlatıma sahipti.	43 %86	7 %14	50	38 %79.2	10 %20.8	48	37 %75.5	12 %24.5	49	37 %75.5	12 %24.5	49
10.EBA' da bu konuyla ilgili yeterli videolu anlatım vardı.	34 %68	16 %32	50	33 %68.8	15 %31.3	48	34 %69.4	15 %30.6	49	34 %69.4	15 %30.6	49
11.EBA' da bu konuyla ilgili yazılı anlatım vardı.	34 %68	16 %32	50	34 %70.8	14 %29.2	48	31 %63.3	18 %36.7	49	31 %63.3	18 %36.7	49
12.EBA' da bu konuyla ilgili örnekler ve hikâyeler vardı.	40 %80	10 %20	50	39 %81.3	9 %18.8	48	43 %87.8	6 %12.2	49	43 %87.8	6 %12.2	49
13.EBA' da bu konuyla ilgili testler vardı.	44 %88	6 %12	50	42 %87.5	6 %12.5	48	42 %85.7	7 %14.3	49	42 %85.7	7 %14.3	49
14.EBA' da bu konuyla ilgili alıştırmalar vardı.	45 %90	5 %10	50	41 %85.4	7 %14.6	48	43 %87.8	6 %12.2	49	43 %87.8	6 %12.2	49

Tablo 1' e göre araştırmanın 1. haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Mercekler, merceklerin günlük hayat ve teknolojideki kullanımı" konusu EBA ile işlenmiş ve EBA' da konuyla ilgili resimli ve görsel anlatımlar, videolu anlatımlar, yazılı anlatımlar, konuyla ilgili örnekler ve hikâyeler bulunması sayesinde öğrencilerin konuyu anlamakta zorlanmadıklarını ve kolaylıkla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. EBA' da konuyla ilgili alıştırma ve testler bulunduğunu söylemişler, konu anlatılırken videolu anlatımlar, testler ve alıştırmalar birbirleriyle ilişkilendirilerek kullanılmış böylelikle EBA' dan konunun daha planlı ve düzgün işlendiği görülmüştür. Bu sayede öğrenciler ders işleme hızlarının artarak zamandan tasarruf ettiklerini dile getirmişlerdir. Konunun EBA' dan işlenmesini öğrenciler çok sevmediklerini, kendilerine eğlenceli gelmediğini ve konuyu EBA destekli işlemenin çok fazla ilgilerini çekmediğini söylemişlerdir. EBA' da yer alan görsel, yazılı ve videolu anlatımlar ile ders içeriklerinin ve örneklerin kendilerine yeterli geldiğini, EBA' da yer alan testlerin, alıştırmaların, videoların, görsel anlatımların ve farklı içeriklerin de bulunmasının öğrenmeleri kolaylaştırdığını ve öğrenme hızlarını arttırdığını söylemişlerdir.

Araştırmanın 2. haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinde göstererek açıklar." konusu EBA' dan işlenmiştir. EBA' da konuyla ilgili resimli ve görsel anlatımlar, videolu anlatımlar, yazılı anlatımlar, konuyla ilgili örnekler ve hikâyeler bulunması sayesinde öğrencilerin konuyu anlamakta zorlanmadıklarını ve kolaylıkla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. EBA' da konuyla ilgili alıştırma ve testler bulunduğunu söylemişlerdir. EBA' dan konunun planlı ve düzgün işlendiği görülmüştür. Bu sayede de öğrenciler ders işleme hızlarının artarak zamandan tasarruf ettiklerini ve EBA' nın kullanımının kolay olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler konunun EBA' dan işlenmesini çok sevmediklerini ve onlara eğlenceli gelmediğini söylemişlerdir. Ayrıca konuyu EBA destekli işlemenin çok fazla ilgilerini çekmediğini söylemişlerdir.

Araştırmanın 3. Haftasında 7.sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetüs ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklar ve embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirler" konusu EBA ile işlenmiştir. Öğrenciler EBA' nın kullanımının karmaşık olmadığını söylemişlerdir. Konuların EBA' dan işlenmesini öğrenciler sevmediklerini, dikkatlerini çekmediğini ve onlara eğlenceli gelmediğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu konunun EBA' dan işlenmesinin öğrenmelerini

kolaylaştırdığını, konuları hızlı öğrendiklerini ve zamandan tasarruf ettiklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili EBA' da yer alan içerikler ve bilgilerin kendilerine yeterli geldiğini ve konularla ilgili resimli, görsel anlatımlar ile videolu anlatımların EBA' da yer almasının öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. EBA' dan konuların daha planlı ve bir düzenli şekilde işlenmesi; örnekler, hikayeler ve yazılı anlatımlarla konuların desteklenmesi, konularla ilgili alıştırmalar ve testlerin de bulunmasının öğrenmelerini zorlaştırmadığını söylemişlerdir.

Araştırmanın 4. Haftasında 7. sınıflarda Fen bilgisi dersinde "Eşeysiz üreme, eşeyli üreme, büyüme ve gelişme" konuları EBA ile işlenmiştir. Konuların EBA' dan işlenmesi öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırarak, konuları hızlı öğrenmelerini ve zamandan tasarruf etmelerini sağladığını ifade etmişleridir. EBA' nın kullanımının(ara yüzü) karmaşık gelmediğini söylemişlerdir. Konuların EBA' dan işlenmesini sevmediklerini; ilgilerini, dikkatlerini çekmediğini ve onlara eğlenceli gelmediğini dile getirmişlerdir. EBA' dan konuların daha planlı ve bir düzenli şekilde işlenmesi, örnekler, hikâyeler ve yazılı anlatımlarla konuların desteklenmesi ile öğrenmelerinin kolaylaştığını söylemişlerdir. Konuyla ilgili EBA' da yer alan içerikler ve bilgilerin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Konularla ilgili resimli, görsel anlatımlar ile videolu anlatımların EBA' da yer alması öğrenmelerini daha kısa sürede olmasını sağladığını ve konularla ilgili alıştırmalar ve testler sayesinde zorlanmadan öğrenmelerini sağladığını söylemişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Eğitim Bilişim Ağı' nın kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu soruyu araştırmak amacıyla "EBA kullanımına yönelik öğrenci görüşleri" anketi, 4. haftalık uygulamanın sonunda uygulanmış olup öğrencilerin eğitim bilişim ağının kullanımı hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2

EBA Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde	A.O	SS
EBA'nın kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.	3.621	.225
EBA öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	3.001	.215
EBA sayesinde dersler daha zevkli geçiyor.	2.741	.206

Derslerde EBA kullanılmasını tercih ediyorum.	2.851.429
Derste EBA kullanıldığında başarı düzeyim artıyor.	2.661.184
Derste EBA kullanıldığında öğrendiklerimin kalıcılığı artıyor.	2.661.147
Öğretmenim konuyu EBA' dan anlattığında dersi daha iyi anlıyorum.	2.721.192
Derslerde EBA'nın kullanımı daha verimli oluyor ve derse olan ilgim artıyor.	2.811.227
Konu EBA' dan işlendiğinde dersin sonuna kadar dikkatim dağılmıyor ve derse katılımım artıyor.	2.531.213
EBA'nın ders içeriklerini yeterli buluyorum.	3.341.089
Konularıtekrar etmek için EBA"yı kullanıyorum.	3.231.402
Derste EBA kullanımı konunun daha hızlı ilerlemesini sağlıyor.	2.831.307
EBA bilgiye daha çabuk erişebilmemi sağlıyor ve dersler planlı bir şekilde ilerliyor.	3.171.185
EBA'da video, animasyon, resim gibi görsel içeriklerin olması öğrenmemi kolaylaştırıyor.	3.551.332
EBA'da konularla ilgili eğitsel oyunların olmasının başarı düzeyimi artıracağını düşünüyorum.	3.211.159
EBA'da eğitsel oyunların olmasını istiyorum.	3.621.294
EBA'da üç boyutlu animasyonların olmasının derslere olan dikkatimi daha fazla artıracağını düşünüyorum.	3.471.364
Derste EBA'dan testler çözmeyi seviyorum.	3.021.326
EBA'da konuyla ilgili alıştırmalar yapmayı seviyorum.	3.361.374

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin "EBA' nın kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.", "EBA' da video, animasyon, resim gibi görsel içeriklerin olması öğrenmemi kolaylaştırıyor.", "EBA' da eğitsel oyunların olmasını istiyorum." ve "EBA' da 3 boyutlu animasyonların olmasının derslere olan dikkatimi daha fazla arttıracağını düşünüyorum." maddelerine olumlu cevaplar verdikleri görülmüştür.

"EBA öğrenmeyi kolaylaştırıyor.", "EBA sayesinde dersler zevkli geçiyor." Derslerde EBA kullanılmasını tercih ediyorum.", "Derste EBA kullanıldığında başarı düzeyim artıyor.", "Derste EBA kullanıldığında öğrendiklerimin kalıcılığı artıyor.", "Öğretmenin konuyu EBA' dan anlattığında dersi daha iyi anlıyorum.", Derslerde EBA' nın kullanımı daha verimli oluyor ve derse olan ilgim artıyor.", "EBA' nın ders içeriklerini yeterli buluyorum.", "Konuları tekrar etmek için EBA' yı kullanıyorum.", Derste EBA kullanımı konuların daha hızlı ilerlemesini sağlıyor.", "EBA bilgiye daha çabuk erişebilmemi sağlıyor ve dersler planlı bir şekilde ilerliyor." maddelerindeki cevapları kararsız

çıkmıştır. Ayrıca maddeler içinde en yüksek değere sahip olan "EBA' da eğitsel oyunların olmasını istiyorum." maddesidir. Bunun sebebinin öğrencilerin eğitsel oyunları sevmeleri ve bu sayede de öğrenmelerinin daha kolay olabileceğini düşündükleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Eğitim Bilişim Ağı' nın Fen Bilgisi dersinde kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?" şeklindedir. Bu soruya cevap aramak için öğretmen görüşme formları araştırma verilerinin toplandığı iki şubede derse giren Fen bilgisi öğretmenlerine 4 hafta süren çalışma sürecinin sonunda uygulanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

	Ö1	Ö2
EBA' yı kullanırken zorlanmıyorum.	X	X
EBA' nın içeriği yeterli değil.	X	X
EBA' da etkinlikli alıştırmalar eklenmelidir.	X	X
EBA' ya yarışmalar eklenmeli.	X	
EBA' da etkinlikli deneyler derse katkı sağlıyor.	X	
EBA' daki kısa ders videoları bir önceki dersin hatırlanmasını kolaylaştırıyor.	X	
EBA' da soru, test ve alıştırma sayısı artırılmalı.	X	X
EBA' da sorular kazanım ve beceri temelli olarak ayrılmalı.	X	
EBA öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini artırıyor.		X
EBA' ya 3 boyutlu animasyonlar eklenmeli		X
EBA' ya eğitsel oyunlar eklenmeli.		X
Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar.		X
EBA zamandan tasarruf sağlar.		X
EBA' dan ders işlenmesi sırasında tüm öğrenciler dikkatini toplamakta zorlanır.		X
EBA' ya uygulamalı deneyler eklenmeli		X
EBA' ya konularla ilgili belgeseller eklenmeli		X

Tablo 3 incelendiğinde; her iki öğretmende EBA' yı kullanmakta zorlanmadıklarını; Fen Bilgisi ile ilgili içeriklerin yeterli olmadığını; etkinlikli alıştırmaların eklenmesi

gerektiğini; konularla ilgili soru, test ve alıştırma sayısının arttırılması gerektiğini söylemişlerdir.

1. öğretmen EBA' ya yarışmalar eklenmesi gerektiğini, EBA' da etkinlikli deneylerin derse katkı sağladığını, EBA' daki kısa ders videoları bir önceki dersin hatırlanmasını kolaylaştırdığını, EBA' da soruların kazanım ve beceri temelli olarak ayrılması gerektiğini söylemiştir.

2. öğretmen EBA' nın öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini arttırdığını; EBA' ya 3 boyutlu animasyonlar, eğitsel oyunlar, uygulamalı deneyler ve konularla ilgili belgesellerin eklenmesi gerektiğini; Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağladığını; EBA' nın zamandan tasarruf sağladığını; EBA' dan ders işlenmesi sırasında tüm öğrenciler dikkatini toplamakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA materyallerini ders içerisinde kullanım durumları nasıldır?" şeklindedir. Bu soruya cevap aramak için 4 haftalık araştırma süresi boyunca iki şubenin her biri için dört adet olmak üzere, toplam 8 adet gözlem formu doldurulmuştur. Gözlem formundan elde edilen bulgular alanlara ayrılarak aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 4

Ders İçinde EBA Kullanılabilirliğine Ait Gözlem Sonuçları

EBA Ara yüzü	Ara yüze giriş kolay ve kullanımında zorluk yaşanmamıştır. Alıştırma, tarama testi, öğretmene özel, ders kitabı ve destek anlatımlar bölümlerine giriş kolay
Kullanım zorlukları	İnternet hızına bağlı olarak EBA' nın sayfalarının açılması zaman almaktadır. Bazı akıllı tahtaların dokunmatiklerindeki arızalardan dolayı içeriklere girmekte zorlanılmakta ve zaman kaybına neden olmaktadır.
Dersin verimli geçmesine ve zamana etkisi	Zamandan tasarruf sağlıyor ve hızlıca ders tekrarına imkân sağlıyor. Alıştırma, test gibi bölümler sayesinde konunun pekişmesine olanak sağladı. Görsel ve videolu anlatımlar sayesinde kalıcı öğrenme sağlandığı görüldü.

Tablo 4 incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin EBA ara yüzüne kolaylıkla girmiş oldukları ve kullanımda zorluk yaşamadıkları görülmektedir. EBA' da bulunan alıştırma, test, öğretmene özel, ders kitabı ve destek anlatımlar bölümlerine girişler kolaylıkla yapılmıştır. İnternet hızına bağlı olarak EBA' daki sayfaların açılmasının zaman almasının süre kaybına neden olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı akıllı tahtalardaki dokunmatiklerin arızalı olması gibi teknik nedenlerden dolayı EBA içeriklerine girişlerde öğrenci ve öğretmenler zorluk yaşamışlardır. Bunların yanında EBA genel olarak

zamandan tasarruf sağlamakta böylece öğretmenler hızlıca ders tekrarı yapabilmektedir. Alıştırma, test gibi bölümlerin öğrencilerin konuyu pekiştirmesini sağladığı gözlemlenmiştir. Görsel ve videolu anlatımların, öğrencilerin öğrendikleri konularda kalıcı öğrenmelerini desteklediği görülmüştür.

Tablo 5

EBA' nın İçeriğine Ait Gözlem Sonuçları

Derste İşlenen Materyaller (Video, test, konu anlatımı, vb.)	Videolar daha uzun olabilirdi. Etkileşimli içerikler eklenmeli. Test ve alıştırmalardaki soru sayıları arttırılmalıdır. 3 boyutlu animasyonlar eklenmelidir.
Derste İşlenen Materyallerin Niteliği	Videoların görüntü kalitesi oldukça iyiydi. Videolar kısaydı. Bazı video anlatımlarında ses düzeyi yeterli seviyede değildi. Bazı alıştırmalarda Doğru-Yanlış etkinliklerinde işaretleme yapılamıyordu.

Tablo 5 incelendiğinde konularla ilgili hazırlanan video sürelerinin kısa olduğu görülmüştür. Bunların yanında EBA' daki videoların görüntü kalitesinin oldukça iyi olduğu ancak videoların kısa olduğu, bazı video anlatımlarında ses düzeyinin yeterli seviyede olmadığı, bazı alıştırmalardaki Doğru-Yanlış etkinliklerinde işaretlemenin yapılamadığı görülmüştür.

Tablo 6

Dersteki Davranış ve Tutumlara Ait Gözlem Sonuçları

Öğrencilerin EBA platformu ile işlenen derse karşı olumlu/olumsuz davranış ve tutumları	Öğrenciler EBA kullanımına isteklidir. Konu özetlerini okumaktan sıkılıyorlar. Videoları izlediklerinde konuyu daha iyi anlayıp pekiştiriyorlar. Öğrenciler tahtaya çıkıp EBA' da alıştırma ve test çözmeye istekliler. Bazı öğrenciler videoları dikkatli izlemiyor ve derse katılım göstermiyor.
Öğretmenlerin EBA platformu ile işlenen derse karşı olumlu/olumsuz davranış ve tutumları	EBA' dan ders işlemekten memnunlardır. Dersi daha hızlı ve planlı bir şekilde işlemektedirler. Video ve görsel materyalleri açarak öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini desteklemektedirler. Öğrencilerle konuşmalar yaparak EBA kullanımının öneminden bahsederek açıklamalarda bulunmaktadırlar.

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler EBA' yı kullanmakta istekli olduğu ancak konu özetlerini okumaktan sıkıldıkları görülmüştür. İzledikleri videolar sayesinde konuyu daha iyi anlayıp pekiştirmektedirler. Öğrenciler tahtaya çıkarak EBA' dan alıştırma ve test çözmeye isteklidirler. Ancak bazı öğrenciler konu videolarını dikkatli bir şekilde izlememekte ve derse katılım göstermemektedirler.

Öğretmenler ise Dersi EBA' dan işlemekten hoşnutturlar. EBA dersi daha hızlı ve planlı bir şekilde işlemelerine olanak sağlamaktadır. Konu ile ilgili video ve görsel materyalleri açarak öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini desteklemektedirler. Ayrıca öğrencilerle EBA ile ilgili konuşmalar yaparak EBA'yı kullanmanın yararlarını onlara anlatmakta, EBA'nın kullanımının arttırılmasını desteklemektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadaki veriler dört haftalık bir sürede toplanmış ve öğrenciler ile öğretmenlerin fen bilgisi dersinde EBA'nın kullanımına yönelik görüşlerinden faydalanılmıştır.

Dört haftalık araştırma süresince Fen bilgisi dersindeki "Mercekler, merceklerin günlük hayat ve teknolojideki kullanımı", "İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinden göstererek açıklar.", "Sperm, yumurta, zigot, embriyo, fetüs ve bebek arasındaki ilişkiyi açıklar ve embriyonun sağlıklı gelişebilmesi için alınması gereken tedbirler", "Eşeysiz, eşeyli üreme ile büyüme ve gelişme" konuları EBA'dan işlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre araştırma süresince EBA'dan işlenen fen bilgisi konularında öğrencilerin konuları öğrenmekte zorlanmadıkları ve kolaylıkla öğrendikleri, EBA'dan konuların planlı ve düzgün bir şekilde işlendiği, konuları işleme hızlarının artarak zamandan tasarruf ettikleri, konuları öğrenmede güçlük çekmedikleri ve konuları öğrenmelerinin kolaylaştığı görülmüştür. Ancak öğrenciler konuları EBA' dan işlemeyi çok sevmemiş ve onlara eğlenceli gelmemiştir. Ayrıca EBA' yı kullanarak konuların işlenmesinin öğrencilerin ilgisini çok fazla çekmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sürekli derslerde EBA kullanılması buna neden olmuş olabilir. Bu kapsamda sadece EBA' ya bağlı kalarak ders işlemek bir süre sonra öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmaktadır.

Yapılan araştırma da öğrencilerin EBA'yı rahatlıkla kullanabildiği ve EBA'yı kullanmada zorluk çekmedikleri görülmüştür. Bertiz (2017) yapmış olduğu araştırma da öğrencilerin EBA uygulamasından hoşnut olduklarını bulmuştur. Ayrıca EBA' da konularla ilgili resimli, videolu anlatımlar, animasyonlar ve görsel anlatımların olması onların öğrenmelerini kolaylaştırmış ancak ilgilerini çekmemiştir.

Öğrenciler "Konu EBA' dan işlendiğinde dersin sonuna kadar dikkatim dağılmıyor ve derse katılımım artıyor." maddesine de olumsuz cevap vermişlerdir. Bunun sebebinin de uzun süre sadece dinleyici rolünde olmalarından dolayı sıkılmaları, yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katılmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eren ve Avcı (2016)' nın yaptıkları araştırmaya göre EBA' nın görsel, işitsel içeriklerinin olması; çok fazla duyu organına hitap etmesi öğrencilerin derse katılımını arttırmakta derslere olan ilgisi arttırmaktadır. Ancak yapılan araştırmaya göre konuların EBA' dan işlenmesi sırasında öğrencilerin dikkatinin dağıldığı ve derse katılım durumlarının arttığı konusunda olumsuz cevap vermişlerdir. Tüysüz ve Çümen (2016)' ya göre öğrenciler EBA' da eğitsel oyunların olmasını istemişlerdir. Yapılan bu araştırma bu veriyi desteklemekte olup ayrıca öğrenciler EBA' da üç boyutlu animasyonların olmasının derslere olan dikkatlerini arttıracağı konusunda olumlu cevap vermişlerdir. Bozkuş (2019)' un yaptığı çalışmada EBA' daki içeriklerin eksik olduğu verisine ulaşılmış ancak yapılan bu araştırmada öğrenciler EBA' nın ders içeriklerini yeterli bulma konusunda kararsız kalmışlardır.

Tüysüz ve Çümen (2016)' in yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin EBA' yı konu tekrarı için kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır ancak bu araştırmada öğrenciler EBA' yı konuları tekrar etmek için kullandıkları konusunda kararsız kalmışlardır. Ayrıca konuların EBA' dan işlenmesi sonucunda öğrencilerin öğrenme kalıcılıklarının artması, dersi daha iyi anladıkları, tek başlarına EBA' yı kullandıklarında hızlı öğrendikleri, derslerin zevkli geçtiği, başarı düzeylerini arttırdığı, bilgiye çabuk ulaşabildikleri konularında da kararsız kalmışlardır.

Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin EBA' yı kullanmada zorlanmadıkları, Fen Bilgisi ile ilgili içeriklerin yeterli olmadığı, içeriklerin kısa olduğu, konularla ilgili test ve alıştırma sayılarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısa ders videolarının da bir önceki dersin hatırlanmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlikli alıştırmalarında bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırma Aydın ili Germencik ilçesindeki bir ortaokuldaki 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla öğrenci sayısıyla daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma ortaokul 7.sınıf öğrencileri ile yapılmış olup farklı sınıf ya da farklı okul türlerinde de uygulamalar yapılarak kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

EBA' daki videolu anlatımların süresi uzatılarak öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması sağlanabilir.

EBA' da konu anlatımlarında 3 boyutlu animasyonlar kullanılarak öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeleri arttırılabilir.

Uygulamalı etkinlikler, uygulamalı deneyler eklenerek öğrencilerin sürece daha çok katılması desteklenebilir.

EBA' daki testlerin kazanım ve beceri temelli olarak gruplandırılması öğrencilerin konuyu pekiştirmesini ve konu ile ilgili farklı tür sorulara ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Fen bilgisi konuları ile ilgili belgesellerin eklenmesi öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik ilgilerini arttırabilir.

Derste sadece bir yönteme veya materyale bağlı kalarak ders işlemek yerine farklı yöntem ve teknikler kullanarak, EBA ara ara derse entegre edilerek konuların işlenmesi öğrencilerin EBA' ya olan ilgilerini arttırabilir.

Kaynakça

Makale

Alabay, A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 27-29.

Bakırcı, H., & Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1).

Bertiz, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi örneği. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, *1*(2), 62-76.

Bozkuş, K., & Karacabey, M. (2019). Fatih projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 33(1), 17-32*

Can, E., & Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *3*(1), 61-68.

Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Turkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi*, *5*(2), 111-130.

Durkaya, F., & Lokumcu, G. Eğitim Bilişim Ağının Kullanımına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Tekirdağ/Çorlu Örneği). *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, *10*(2), 466-485.

Eren, E., & Avcı, Z. Y. (2016). Okul-üniversite işbirliği kapsamında e-içeriklerin geliştirilmesi: Teknoloji entegrasyonu planlama modeli kapsamında bir durum değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(26/2).

Karaçorlu, A. T., & Atıcı, B. (2019). EBA platformundaki kavram haritaları ve infografiklerin kullanımına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*, 83-105.

Korkmaz, Ö., & Kadirhan, M. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(1), 64-75.

Özbey, A., & Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (EBA) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, *8*(16), 453-475.

Sezer, C., & Korucu, A. T. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrenme yönetim sistemi kullanımının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*, 157-176.

Tüysüz, C., & Çümen, V. (2016). Opinions of secondary school students about eba course website. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 277-296.

Ünal, B. B., & Hastürk, G. (2018). Fen bilimleri dersinde eğitim bilişim ağı (eba) kullanımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *4*(7), 327-342.

Kitap

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tezler

Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Tez No.516581) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Atalay, M. (2019). *Ortaokullarda eğitim bilişim ağının (EBA) incelenmesi* (Tez No. 563258) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Hanbay Tiryaki, S. (2018). *Fatih Projesi uygulanan liselerdeki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve Eğitim Bilişim Ağını kullanmalarına yönelik özyeterlik algılarının düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 517830) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Kalemkuş, F. (2016). *Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin eğitim bilişim ağı (EBA)'ya ilişkin görüşleri* (Tez No. 434917) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe

Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Özbey, A. (2019). *EBA destekli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 565487) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Sönmez, H. İ. (2019). *Ters yüz edilmiş tc inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinde eğitim bilişim ağı kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 554335) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Taş, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sınıf gruplarındaki paylaşımlarının fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına, eğitsel sosyal ağ kullanım öz-yeterliklerine ve EBA kullanımına yönelik görüşlerine etkisi* (Tez No. 732313) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Yerli, M. S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim bilişim ağı (EBA) uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 508960) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp sayfasından erişilmiştir.

Resmi Bir Kurum Tarafından Yayınlanmış Belgeler

Milli Eğitim Bakanlığı Fatih, (2023). *Fatih Projesi*. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html adresinden 8 Nisan 2023 tarihinde erişildi.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Düzeyleri, Öğretim Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Bildiri Kodu: 58

Ece ERGÜRTUNA

Ankara Üniversitesi, Türkiye

eergurtuna@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3921-8010

Mustafa Cem BABADOĞAN

Ankara Üniversitesi, Türkiye

cbabadogan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6796-5654

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, öğretim stili tercihleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel yöntemin kullanıldığı araştırma, İlişkisel Tarama Modeline göre yürütülmüştür. Araştırma evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çorum merkez ilçedeki ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış olup 202 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verileri yaş, cinsiyet, branş ve hizmet yılını içeren Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinden alınan yanıtlardan elde edilmiş ve SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yaş, branş ve hizmet yılı değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında *One Way ANOVA,* cinsiyet ve ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise *Bağımsız Örneklem T Testi* kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik, öğretim stili ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmasında *Pearson Korelasyon* analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda dijital yeterlilik düzeyinin Bütünleştirici sınıfında, öğretim stillerinin Uzman ve Otorite stilinde yoğunlaştığı, yansıtıcı düşünme genel düzeyinin ise yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital yeterlilik, öğretim stili ve yansıtıcı düşünme düzeyi bağlamında yaş, branş ve hizmet yılı değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılıklar görülse de cinsiyet bazında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, dijital yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğretim stili ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital çağ, Dijital yeterlilik, Öğretim stili, Yansıtıcı düşünme

Abstract

The purpose of this research is to determine the relationship between teachers' digital competencies, teaching style preferences and reflective thinking levels. The research, in which the quantitative method was used, was carried out according to Relational Model. The research population consists of secondary school teachers in the central district of Çorum in 2022-2023 academic year. In order to assign the sample, simple random sampling method was selected and 202 scales were taken into consideration. The data were obtained from the responses from the Teacher Personal Information Form, which includes age, gender, branch and service year, Digital

Competence Scale for Educators, Teaching Style Scale and Reflective Thinking Scale, then, analyzed with the SPSS Software (Version 26.0). One Way ANOVA was applied to compare age, branch and service year and the scale scores, and Independent Sample T Test was applied to compare gender and the scores. In addition, Pearson Correlation analysis was used to detect the relationship between digital competence, teaching style and reflective thinking levels. As a result, it was identified that the digital competence level was concentrated in Integratives and teaching styles were concentrated in Expert and Authority styles, whereas, reflective thinking level was generally high among the participants. Although there were major differences in terms of age, branch and the service year variants in the context of digital competence, teaching style and reflective thinking level, no significant difference has been found on the basis of gender. However, it was determined that there is a positive correlation between teaching styles and reflective thinking levels of teachers with high digital competence.

Keywords: Digital age, Digital competence, Teaching style, Reflective thinking

Giriş

Dijitalleşmenin büyük bir hız kazandığı 21. yüzyılda, yaşamımızın her alanında olduğu gibi eğitim sistemleri de dijital dönüşümden etkilenmeyi sürdürmektedir. Bu bağlamda UNESCO (2019), Eğitimin Geleceği girişimi ile eğitimin rolünü yeniden tanımlamakta ve bilgiyi tüketmek yerine üretmeyi amaçlaması gerektiğinin altını çizmektedir. Çağdaş bir öğretme-öğrenme süreci için eğitimin en büyük aktörü konumundaki öğretmenin dijital çağ yeterliliklerine sahip olması ve kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılması önem taşımaktadır. Redecker (2017), öğrencilere bilgiye nasıl erişileceğini gösterme konusunda eğitimcilere büyük bir rol düştüğünü vurgulamıştır. Bu nedenle, eğitimciler gelecek nesillerin 21. yüzyıl dünyasına uyum sağlayabilmesi için öğretme ve öğrenme süreçlerini dijital çağ anlayışı ile harmanlamakla görevlidir. Bu kapsamda, eğitim ve öğretim uygulamalarını sağlıklı bir biçimde yönetecek ve temel yeterlilikleri öğrenciye kazandırabilecek güncel ve öğrenci merkezli pratiklerin yanı sıra dijital yeterliliğe sahip olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Robertson, 2020).

Dijital yeterlilik, dijital dünyadaki bilgiye erişme ve onu yönetebilme becerisini ifade etmektedir. Lankshear ve Knobel (2008), dijital bilgiyi anlama ve kullanma sürecinde sergilenen bilgi birikimi, tutum ve becerileri göz önünde tutarak bu kavramı bir bütün olarak yorumlamıştır. Avrupa Birliği Parlamentosu (European Council, 2006) ise mesleki ve günlük hayatta teknolojiyi bilgiye ulaşma, onu üretme ve sunma sürecinde bilinçli kullanabilme ve teknolojinin doğasına ilişkin farkındalık sahibi olmak şeklinde tanımlanmıştır. Dijital yeterlilikler, eğitim açısından ele alındığında ise her eğitimcinin sahip olması gereken temel yeterlilikler Avrupa Dijital Yeterlilikler Çerçevesinde

(Redecker, 2017) "Mesleki Kullanım, Dijital Kaynaklar, Öğretim ve Öğrenim, Ölçme, Öğrenenleri Güçlendirme ve Öğrenenlerin Dijital Yeterliliklerini Destekleme" olmak üzere altı başlıkta sınıflandırılmıştır.

Her açıdan etkili bir öğretme-öğrenme süreci için öğretmenlerin içerik aktarımından çok neyi nasıl öğreteceklerine ilişkin farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, her öğretmenin tercih ettiği yöntem ve teknikler, öğrenciye karşı tutumu, etkileşim tarzı vb. özellikleriyle kendine has bir öğretim stili bulunmaktadır (Maden, 2012). Eğitimde olumlu ilerlemelerin sağlanabilmesinde öğretim stillerinin en az eğitim programının özellikleri kadar önemli olduğu belirtilmiştir (Süral, 2013). Bu yüzden, öğretmenin kendi stilini tanımlaması ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkilerini analiz edebilmesi gerekmektedir. Genel olarak, öğretmenin öğretme yolu olarak ifade edilebilen öğretim stili kavramı, öğretmen davranışlarındaki süreklilik ve tutarlılık (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000) gibi farklı tanımlara sahiptir. Bu davranışları daha sistematik bir düzlemde sınıflandırabilmek için farklı öğretim stili modelleri geliştirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Öğretim Stili Modelleri Geliştiren Bilim İnsanları

Narsico, Narsico & Polinar, 2023	Pangrazi, 2004	Butler, 1987
Wahidin & Sallu, 2022	Quirk, 1998	Joyce & Weil, 1986
Hernandez & Abello, 2013	Levine, 1996	Dunn & Dunn, 1979
Martinez, 2009	Grasha, 1996	Fischer & Fischer, 1979
Mohanna, Chambers & Wall, 2007	Mosston & Ashworth, 1996	Brostrom, 1979
Bentham & Hutchins, 2006	Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993	Ellis, 1979
CORD, 2005	Heimlich & van Tilburg, 1992	Witkin, 1973
Evans, 2004	Borich, 1992	Broudy, 1972

Ergürtuna, 2023'ten düzenlenerek alınmıştır.

Teknolojinin hız kesmeden geliştiği 21. yüzyıl dünyası, bilgiyi işleme yaklaşımlarının ön plana çıkmasıyla yoğun bir bilgi kirliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, dijital çağda doğru bilgiye ulaşabilmek için üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Başlıca üst düzey düşünme becerilerinden biri olan ve temellerini John Dewey'in attığı yansıtıcı düşünme geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumlara dair düşünme davranışlarını ifade etmektedir. Yansıtma, bir konuyu farklı bakış açılarından ele alarak bilişsel süreci geliştirmekte ve bütüncül bir anlayış sunmaktadır (Dewey, 1991; Akt. Ünver, 2020). Güncelleme ve geri bildirim gerektiren durumlarda sıkça başvurulan

bu kavram, öğretim uygulamalarını geliştirmeye katkı sağlaması bakımından eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak ele alınabilir (Tok, 2010).

Öğretmen, sürekli bir gelişim için öz denetimini sağlamak, kendini ve eğitim ortamını olumlu yönde değiştirmede etkin rol almak ve yeniliklere açık olmakla yükümlüdür (MEB, 2017). Bu ihtiyacının farkına varabilen öğretmenlerin, öğretim uygulamalarını sorgulamaları, özeleştiri yapmaları, farklı öğretim stillerine açık olmaları ve dijital çağdaki güncel gelişmeler ışığında yaşam boyu sürecek bir gelişime hazır olmaları beklenmektedir. Buna ek olarak, yansıtıcı düşünme eğitim programlarını ve öğrenme ortamlarını değerlendirme, sorgulama, farklı çözüm önerileri sunma ve geri dönüp geliştirmelerine olanak tanıyan bir yapıya sahiptir (Üstün, 2011). Literatürdeki başlıca yansıtıcı düşünme modelleri Tablo 2'de sıralanmıştır.

Tablo 2

Yansıtıcı Düşünme Modelleri

ERA Döngüsü, 2013	John Dewey Modeli, 1991
Driscoll'un Hangi Modeli, 2007	Schön Yansıma Modeli, 1991
Taggart ve Wilson Modeli, 2005	Gibbs'in Düşünme Döngüsü, 1988
Brookefield Modeli, 2005	Farra Modeli, 1988
Rolfe Refleks Öğrenme Çerçevesi, 2001	Boud'un Üçgen Temsili, 1985
Mezirow Modeli, 2000	Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü, 1984
Johns'un Yapılandırılmış Yansıma Modeli, 1994	Eleştirel Yansıtma Modeli, 1983
Atkins ve Murphy Modeli, 1993	Van Manen Modeli, 1977

Ergürtuna, 2023'ten düzenlenerek alınmıştır.

Dijital çağda ihtiyaç duyulan temel yeterlilikler, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda, bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Öte yandan, söz konusu kavramları ele alan araştırmalarda K-12 düzeyine ilişkin örneklemin yetersiz olduğu görülmüştür. Bundan hareketle, ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretme öğrenme sürecine ilişkin benzer araştırmaların önünü açma konusunda katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, araştırma bulgularının eğitim sisteminde nelerin geliştirilmesi gerektiğine dair ışık tutarak nitelikli eğitim programları hazırlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaçtan hareketle alt amaçlar belirlenmiş ve bu amaçlara ilişkin yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri ne durumdadır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri yaş, cinsiyet, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Nicel yöntemin özelliği, bilgilerin sayısal düzeyde toplanabilmesi ve analizine dayalı olup nesnel ve tekrarlanabilir bir yapıda olmasıdır (Yeşil, 2015). İlişkisel Tarama Modeli ile temellendirilen çalışmanın veri analizinde ise karşılaştırmalı ve korelasyonel yöntemlere başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çorum ilinin merkez ilçesindeki 29 ortaokulda çalışan 1006 branş öğretmeni ile sınırlıdır. Örneklem, basit seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Örneklem hesabı için korelasyon katsayısı .30, yanılma olasılığı .05, çalışmanın gücü ise .95 olarak kabul edildiğinde en az 138 katılımcının örnekleme dahil edilmesi gerektiği saptanmıştır. Ölçeklerden eksik veya hatalı olduğu tespit edilenler değerlendirmeden çıkarılarak 250 ölçekten 202 ölçek çalışmaya dahil edilmiştir. Korelasyon katsayısı .30, yanılma olasılığı .05 ve çalışmanın gücü .95 olarak ele alındığında ise çalışmanın gücünün %99 olduğu görülmüştür. Örneklemin sosyo-demografik özellikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Sosyo-demografik Özellikler		Frekans (N)	Yüzde (%)
Yaş	18-25	49	24,3
	26-35	52	25,7
	36-50	60	29,7

	51 ve üzeri	41	20,3
Cinsiyet	Kadın	101	50,0
	Erkek	101	50,0
Branş	İngilizce	25	12,4
	Türkçe	28	13,9
	Matematik	28	13,9
	Fen Bilimleri	27	13,4
	Sosyal Bilgiler	28	13,9
	DKAB	18	8,9
	Beden Eğitimi	12	5,9
	Görsel Sanatlar	12	5,9
	Müzik	12	5,9
	Bilişim Teknolojileri	12	5,9
Hizmet yılı	1-3	52	25,7
	4-6	45	22,3
	7-10	49	24,3
	11 ve üzeri	56	27,7

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada sırası ile Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara dair yaş, cinsiyet, branş ve hizmet yılına ilişkin gerekli bilgileri edinmek üzere araştırmacı tarafından "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur.

Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği

Çalışmada katılımcıların dijital yeterlilik düzeylerini saptamak için Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi tarafından tasarlanan çerçeve baz alınarak oluşturulan "Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinal formu Redecker (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması ile geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Toker, Akgün, Cömert ve Edip, 2021). 22 madde ve altı faktörden oluşan ölçekte "Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı, Dijital Kaynaklar, Öğretme ve Öğrenme, Değerlendirme, Öğrencilerin Güçlendirilmesi ve Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması" olmak üzere altı yeterlilik alanı bulunmaktadır. Her bir yeterlilik ise Başlangıç (0-19 puan), Kâşif (20-33 puan), Bütünleştirici (34-49 puan), Uzman (50-65 puan), Lider (66-80 puan) ve Öncü (80 üstü puan) düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretim Stili Ölçeği

Araştırmada Grasha'nın geliştirmiş olduğu Öğretim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama ile geçerlik-güvenirlik çalışmaları Süral ve Sarıtaş (2010) tarafından yapılmıştır. Öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru sıralanan bu model, Bilgi Aktarıcı, Otoriter, Kişisel, Rehber ve Danışman olmak üzere toplam beş adet öğretim stilinden oluşmaktadır. 40 maddeden oluşan ölçekteki yanıtlar, "1-Hiç Katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Az Katılıyorum", "4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır.

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Çalışmada Güney (2008) tarafından geliştirilen ve gerekli geçerlik-güvenirlik testleri araştırmacı tarafından yapılan Yansıtıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan ve beşli likert türündeki bu ölçekteki seçenekler "Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5)" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 27, en yüksek puan ise 135'tir. Ölçeğe göre, katılımcıların toplam puanı arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyleri de artmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Çorum ili merkez ilçesindeki ortaokul öğretmenlerinin yanıtlarından oluşmaktadır. Araştırma öncesinde literatür taraması yapılmış vr en uygun ölçme araçları saptanarak gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda veri toplanabilmesi için araştırma izni alınmıştır. Uygulamada ise gönüllülük esası gözetilerek katılımcılara gerekli temel bilgiler verilmiş ve ölçeklerin nasıl doldurulması gerektiği detaylı olarak açıklanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri, çalışmanın amacına uygun olarak *SPSS 26.00 Paket Programı* ile analiz edilmiştir. Sayısal değişkenlere ilişkin normal dağılım, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyut puanlarının normal dağılım kuralları ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T Testi; yaş, branş ve hizmet yılına göre

karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA Testine başvurulmuştur. Farklılıkların hangi grup ögesinden kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testleri kullanılmıştır. Yaş ve hizmet yılındaki grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda LSD Testi, eşit olmadığı durumlarda ise Dunnet C Testi kullanılmıştır. Katılımcıların dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır.

Etik Konular

Çalışma süresince, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak hareket edilmiş, ölçeklere gönüllü katılım yönergesi eklenmiş, formlarda kimliği açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemiş ve uygulamalar tamamen gönüllük ilkesiyle gerçekleşmiştir. Bu çalışmanın bilimsel araştırma etiğine uygun olarak yürütülmesi için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulundan (Karar No: 8/89) izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, alt amaçlar doğrultusunda sıralanarak aşağıdaki gibi sunulmaktadır.

1. Alt Amaçla İlgili Ulaşılan Bulgular

Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeğinde genel puan ortalaması 37,73 olup katılımcılar en çok Bütünleştirici sınıfında yer almaktadır. Öğretme ve Öğrenme ile Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması boyutları ise Kâşif sınıfındadır. Öğretim Stilleri Ölçeğinden elde edilen veriler sırasıyla Otoriter (4,08 puan), Bilgi Aktarıcı (3,98 puan), Kişisel (3,92), Rehber (3,34 puan) ve Danışman (3,06 puan) öğretim stillerinin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ise düşük (27-67,5 puan), orta (67,5-94,50 puan) ve yüksek (94,50-135 puan) düzey olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırmada puan ortalamasının 106,10 olup katılımcıların yansıtma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

2. Alt Amaçla İlgili Ulaşılan Bulgular

Tablo 4'te öğretmenlerin yaşları arttıkça dijital yeterlilik genel puanlarının azaldığı görülmektedir.

Tablo 4

Yaş Değişkenine Göre EDYÖ ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Yaş	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği (EDYÖ)	18-25^{A}	49	52,08	17,25	29,953	0,000**	A,B>C>D
	26-35^{B}	52	45,29	18,43			
	36-50^{C}	60	32,87	20,84			
	51 ve üstü^{D}	41	18,10	15,41			

Buna karşın, dijital yeterlilik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır Öte yandan, dijital yeterlilik düzeyleri sırasıyla Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Matematik, Beden Eğitimi, Türkçe, Görsel Sanatlar, DKAB ve Müzik derslerinde yoğunlaşmaktadır. Son olarak, hizmet yılı arttıkça dijital yeterlilik puanlarının düşüş gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 5'teki verilere göre öğretmenlerin yaşları düştükçe Kişisel, Rehber ve Danışman öğretim stillerinin daha sık tercih edildiği saptanmıştır.

Tablo 5

Yaş Değişkenine Göre ÖSÖ ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Yaş	N	Ort.	S.S	F	p	Fark
Bilgi Aktarıcı	18-25^{A}	49	3,66	0,53	19,456	0,000**	D>C>A,B
	26-35^{B}	52	3,77	0,54			
	36-50^{C}	60	4,16	0,52			
	51 ve üzeri^{D}	41	4,38	0,51			
Otoriter	18-25^{A}	49	3,70	0,53	21,683	0,000**	D>C>A,B
	26-35^{B}	52	3,82	0,58			
	36-50^{C}	60	4,25	0,70			
	51 ve üzeri^{D}	41	4,60	0,52			
Kişisel	18-25^{A}	49	4,15	0,44	9,528	0,000**	A>B,C>D
	26-35^{B}	52	3,90	0,45			
	36-50^{C}	60	3,94	0,45			
	51 ve üzeri^{D}	41	3,65	0,42			
Rehber	18-25^{A}	49	4,01	0,73	41,031	0,000**	A>B>C>D
	26-35^{B}	52	3,60	0,74			
	36-50^{C}	60	3,25	0,80			
	51 ve üzeri^{D}	41	2,36	0,58			
Danışman	18-25^{A}	49	3,52	0,54	32,415	0,000**	A>B>C>D
	26-35^{B}	52	3,22	0,65			
	36-50^{C}	60	3,00	0,56			
	51 ve üzeri^{D}	41	2,39	0,44			

Öte yandan, cinsiyet ile öğretim stili arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fen Bilimleri ve İngilizce öğretmenleri Kişisel, Rehber ve Danışman öğretim stilini, DKAB

ve Türkçe ise Bilgi Aktarıcı ve Otoriter öğretim stilini tercih etmektedir. Hizmet yılı 10 yıldan fazla olanların ise en çok Bilgi Aktarıcı ve Otoriter stilleri seçtikleri görülmüştür.

Tablo 6'ya göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, yansıtma düzeyi en yüksek olan yaş grubu 18-25'tir.

Tablo 6

Yaş Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Yaş	*N*	*Ort.*	*S.S*	*F*	*P*	*Fark*
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ)	18-25[A]	49	117,35	14,61	27,991	0,000**	A,B>C>D
	26-35[B]	52	111,48	15,43			
	36-50[C]	60	104,07	17,06			
	51 yaş ve üstü[D]	41	88,80	14,24			

Yansıtma düzeyi ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yansıtma düzeyinin en yüksek olduğu branşlar ise sırasıyla İngilizce, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri, Matematik, DKAB, Görsel Sanatlar ve Müziktir. Yansıtma puanlarının en yüksek olduğu hizmet yılı aralığı 1-3 ve 4-6 yıl olarak saptanmıştır.

3. Alt Amaçla İlgili Ulaşılan Bulgular

Tablo 7

EDYÖ, ÖSÖ ile YDÖ ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki Düzeyleri

Ölçek ve alt boyutları	*Kat sayı*	BA	OÖ	KÖ	RÖ	DÖ	YDÖ
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ)	*r*	-,240**	-,313**	,615**	,878**	,824**	1,000
	p	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği (EDYÖ)	*r*	-,446**	-,458**	,418**	,774**	,739**	,725**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı	*r*	-,484**	-,503**	,357**	,722**	,688**	,700**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Dijital Kaynaklar	*r*	-,439**	-,462**	,413**	,752**	,698**	,702**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğretme ve Öğrenme	*r*	-,401**	-,434**	,422**	,773**	,740**	,731**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Değerlendirme	*r*	-,359**	-,366**	,415**	,729**	,713**	,678**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğrencilerin Güçlendirilmesi	*r*	-,469**	-,454**	,377**	,730**	,704**	,678**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması	*r*	-,403**	-,403**	,408**	,725**	,693**	,664**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tablo 7'deki veriler, dijital yeterlilik genel ve alt boyut puanları arttıkça Kişisel, Rehber ve Danışman öğretim stilleri ile yansıtıcı düşünme düzeyi puanlarının da arttığını ortaya koymuştur. Buna göre, dijital yeterlilik genel ve alt boyut puanları ile Kişisel, Rehber ve Danışman öğretim stilleri arasında pozitif ilişki saptanırken Bilgi Aktarıcı ve Otoriter öğretim stilleri arasında negatif ilişki saptanmıştır. Öte yandan, dijital yeterlilik genel ve alt boyut puanları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında orta veya yüksek düzeyde pozitif ilişki görülmüştür. Genel olarak, dijital yeterlilik düzeyleri arttıkça Kişisel, Rehber ve Danışman gibi öğrenci merkezli öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin de artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin Bütünleştirici sınıfında yoğunlaştığını göstermektedir. Bütünleştiriciler, teknolojiyi farklı amaç ve bağlamlarla harmanlayıp öğretim uygulamalarına uyarlayabilen öğretmenleri ifade etmektedir (Toker ve diğerleri, 2021). Bu durum, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda gelişime açık olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Çalışmada Bilgi Aktarıcı ve Otoriter gibi öğretmen merkezli stiller yüksek düzeyde olup Rehber ve Danışman stilleri orta düzeydedir. Başka bir çalışmada, öğretmenlerin Bilgi Aktarıcı ve Otoriter stillerinden yana olduğu ortaya çıkmıştır (Evin Gencel, 2013). Yansıtıcı düşünme düzeyinin yüksek oluşu ise önemli bir bulgudur. Aydın ve Çelik (2013), çalışmalarında katılımcıların yansıtıcı düşünme kavramına olumlu yaklaştıklarını göstermektedir.

Dijital yeterlilik puanlarının en yüksek olduğu yaş aralığı 18-35 olarak saptanmıştır. Bu durum, teknolojiye daha hâkim olduklarından Z kuşağının dijital becerilerinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet bazında anlamlı farklılık olmasa da Fidan ve Cura Yeleğen (2022), kadın öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyinin yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışmalarda çeşitli farklılıkların ortaya çıkma sebebinin örneklemin sosyo-demografik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Branş bazında en yüksek dijital yeterlilik düzeyi Bilişim Teknolojileri ve İngilizce, en düşük dijital yeterlilik düzeyi ise Görsel Sanatlar ve DKAB olarak belirlenmiştir. Gümüş (2021) de çalışmasında en yüksek dijital yeterlilik düzeyinin Bilişim Teknolojileri ile yabancı dilde olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, hizmet yılı arttıkça dijital yeterlilik düzeyleri düşmektedir.

Buna karşın, Kıymet ve Çakır (2022) uzun süre öğretmenlik yapan bireylerin teknoloji kullanımına karşı daha özgüvenli bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yaşları arttıkça Bilgi Aktarıcı ve Otoriter gibi öğretmen merkezli stiller yaygınlaşmaktadır. Benzer bir çalışma da öğretim stillerinin yaşa göre farklılaştığını ileri sürmektedir (Saracaloğlu, Dedebali, Dinçer ve Dursun, 2011). Bu bulgu, genç nesillerin iletişim konusunda daha açık ve yenilikçi olduğundan ötürü öğrenci merkezli stillere eğildiği şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, Kişisel, Rehber ve Danışman stilleri en çok Fen Bilimleri ve İngilizce branşındadır. Bunun nedeni, her iki dersin de çağdaş eğitim anlayışı ve aktif öğrenmelerle harmanlanması gerektiğinin vurgulanmasıyla açıklanabilir. Buna rağmen, Kılıç ve Alkan Dilbaz (2013) branş ve öğretim stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ileri sürmektedir. Son olarak, hizmet yılı arttıkça Rehber ve Danışman gibi öğrenci merkezli öğretim stillerinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada, öğretmenlerin yaşları arttıkça yansıtıcı düşünme düzeyleri de düşmektedir. Bu sonuç, Zembat ve arkadaşlarının (2019) bulguları ile benzer niteliktedir. Öte yandan, çalışmada yansıtıcı düşünme ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmasa da Üstün (2011), kadınların yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, yansıtıcı düşünme düzeyinin en yüksek olduğu branşların İngilizce ve Fen Bilimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet yılı esas alındığında ise kıdemi 1-6 yıl arası olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, dijital yeterlilikler arttıkça öğrenci merkezli stiller ile yansıtıcı düşünme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma, öğretim stili ve yansıtıcı düşünme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki ortaya koymaktadır (Abdar ve Shafaei, 2022). Bu durum, öğretmen merkezli katılımcıların gelişime görece daha kapalı oldukları ve dijital anlayışla hareket etmede yeterince yetkin olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, dijital yeterlilikler, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin birbiri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, etkili bir öğretme-öğrenme süreci için eğitimcilerin dijital yeterliliklere sahip olmaları, öğrenci merkezli öğretim stillerini ve yansıtıcı düşünmeyi yaşam felsefesi haline getirmeleri gerekmektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlere dijital yeterlilik, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi

önerilmektedir. Bu eğitimler, öğretmenlerin branşı ve mevcut düzeyi göz önüne alınarak alan uzmanları tarafından planlı bir şekilde uygulanmalıdır. Ayrıca çalışmaya diğer paydaşlar (öğrenci, yönetici vb.) da dahil edilerek görüşleri alınabilir ve karma desen çalışmaları yapılabilir. Araştırmalarında nadiren uygulanan öğretim stili ve yansıtıcı düşünme ölçekleri dilimize kazandırılabilir ve dijital yeterlilikler doğrultusunda yenileri geliştirilebilir. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeyleri farklı ülkeler bağlamında değerlendirilerek karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Öğretmen eğitimi programları dijital yeterlilikler, öğretim stilleri ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak güncellenebilir ve mevcut programların daha nitelikli hale getirilmesi konusunda çeşitli adımlar atılabilir.

Kaynakça

Abdar, S. & Shafaei, A. (2022). The relationship between EFL teachers' reflective thinking and their teaching style in Iranian EFL context, *Reflective Practice*, *23*(2), 1–3. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.104 sayfasından erişilmiştir.

Aydın, M. & Çelik, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 169-181.

Gümüş, M. M. (2021). *Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ergürtuna, E. (2023). *Dijital Yeterlilikler Bağlamında Öğretmenlerin Öğretim Stilleri ve Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(8), 635-648.

European Council (EC). (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. EUR-Lex: https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?Uri=celex:32006H0962 sayfasından erişilmiştir.

Fidan, M. & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Dijital Yeterlik Gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *23*(2), 150-170.

Grasha, A. F. & Yangarber-Hicks N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, *48*(1), 2-10.

Gümüş, M. M. (2021). *Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya. https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Kılıç, F. & Alkan Dilbaz, G. (2013). Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 715-738.

Kıymet, Ç. ve Çakır, R. (2022). *Ortaöğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Acil Durum Uzaktan Öğretimine Yönelik Tutumları, Dijital Yeterlilikleri ve Deneyimlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Amasya.

Lankshear, C. J. & Knobel, M. (2008). *Introduction: digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang Publishing.

Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*, 178–200.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 sayfasından erişilmiştir.

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. European Commission. Y. Punie (Ed.), *JRC science for policy report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Robertson, S. (2020). Digital pedagogy for the 21st century educator. *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Best Practices in Teacher Education,* 258-275.

Saracaloğlu, S., Dedebali, N.C., Dinçer, B., ve Dursun, F. (2011). Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin İncelenmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2313-2327.

Süral, S. & Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Reichmann Öğrenme ve Öğretme Stili Ölçeklerinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Education Sciences, 5*(4), 2162-2177.

Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 104-117.

Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. & Edip, S. (2021). Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 301-328. https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607 sayfasından erişilmiştir.

UNESCO. (2019). Futures of Education: Learning to Become. https://en.unesco.org/futuresofeducation/ sayfasından erişilmiştir.

Ünver, G. (2020). Yansıtıcı Düşünme, *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (8. Baskı, ss. 139-149). Demirel, Ö., Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.

Yeşil, Y. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Remzi Y. Kıncal (Ed.), *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri* (ss. 51–80). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Zembat, R., Yılmaz, H. & İlçi-Küsmüş, G. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 172-186.

Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler Konusunun UbD İle Tasarımının Etkililiğinin İncelenmesi

Bildiri Kodu: 66

Yasemin ÇİM

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

yasemin.cim@std.yildiz.edu.tr

ORCID: 0009-0009-4543-8333

Sertel ALTUN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

saltin@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1951-5181

Öz

Araştırma Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun UbD ile tasarlanarak öğrenci başarısı ve öğrenci-öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma model iç içe karma desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desen ile nicel veri, deney grubu ön test-son test puanlarına göre alt-üst başarı grubunda yer alan öğrencilerle ve uygulayıcı öğretmenle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle nitel veri toplanmıştır. İhtiyaç analizi sonrası oluşturulan sekiz saatlik UbD temelli öğretim tasarımı öntest uygulaması sonrası deney grubuna uygulanmıştır. İşlem sonrası her iki gruba da son test olarak başarı testi tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 altıncı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma sorularına cevap bulmak için nicel verilerde normal dağılım şartına bakıldıktan sonra bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi ile veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler ise deney grubunda yer alan alt ve üst gruptan üçer öğrenciyle ve öğretmenle bireysel görüşmeler yapılarak toplanmış, içerik analiziyle tema ve kodlar elde edilmiştir. Kontrol ve deney grubunun son test toplam puanları arasında, ayrıca deney grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre belirlenen üç alt ve üç üst grup öğrenciyle yapılan görüşme bulgularında aynı temalarda benzer kodlar oluştuğu gibi farklılık gösteren kodlar da yer almıştır. Uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşmede öğrencilerden hızlı geribildirimler alındığı, işbirliğine dayalı etkinlikler ile akran öğretimi gerçekleştiği, derse aktif katılım sağlandığı, öğrencilerin empati kurabildiği ve liderlik becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı, Öğrenci-Öğretmen Görüşü, Öğretim Tasarımı, UbD.

Abstract

The study aimed to investigate student achievement and student-teacher perceptions in the Science Course topic of Control and Regulatory Systems, designed using Understanding by Design (UbD). A nested mixed-methods design was employed, collecting quantitative data through a pre-test-post-test control group design, and qualitative data through individual interviews with students and the implementing teacher, categorized based on their pre-test-post-test scores. Following a needs analysis, an eight-hour UbD-based instructional design was

implemented in the experimental group after the pre-test. Both groups underwent a post-test assessment. The research included 24 students in the experimental group and 19 in the control group, all from the sixth grade. Quantitative data underwent analysis using independent samples t-tests and dependent samples t-tests after confirming the normal distribution assumption. Qualitative data were collected through interviews with three students from each subgroup in the experimental group and the teacher, analyzed via content analysis. Significant differences were found between the total post-test scores of the control and experimental groups, and the pre-test and post-test total scores of the experimental group. Interviews with three lower and three upper subgroup students, grouped by their final test scores in the experimental group, revealed both similar and varied codes within themes. Implementing teacher interviews indicated rapid feedback, collaborative activities, active participation, students' empathy, and leadership skill development. These results suggest the effectiveness of the UbD-based instructional design in enhancing student achievement and fostering positive perceptions in the Control and Regulatory Systems topic in the Science Course.

Keywords: Achievement, Instructional Design, Student-Teacher Perspective, UbD.

Giriş

Bireyin yaşadığı günlük yaşam problemlerini çözmeye çalışırken ne kadar başarılı olabildiğini sorgulamak ve bireyi yaşamdaki rolüne göre hayata hazırlamak eğitim ve öğretim programlarının amaçlarındandır. Öğretim programları hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinin dinamik ilişkisi sayesinde bireyi günlük yaşama hazırlar. Bu nedenle bireye analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması ve yenilikçi (inovatif) düşünme gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan ve tüm bireylerin fen okuryazarı olmasını hedefe alan Fen Bilimleri dersi öğretim programının özel amaçlarının öğrencileri yaşama hazırlamada önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. 2018 yılında değişen MEB Fen Bilimleri dersi öğretim programında öğrencilerin fen okuryazarı olmalarını sağlayacak öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen ve öğrenci rolleri belirtilmektedir. Öğrencinin, bilgiyi kendi yapılandıran ve bu sırada derse etkin katılım gösteren, öğrendiği bilgiyi aktarabilen ve yeni bilgileriyle eski bilgileri arasında bağ kurabilen, sorgulayan ve üreten bir rolde; öğretmeninse öğrencinin bu öğrenme yolculuğunda kolaylaştırıcı ve yol gösterici bir rehber rolünde olması beklenmektedir(Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, 2018).

Teknolojik gelişmelerin geldiği durum düşünüldüğünde öğrencilerin içeriğe erişmede zorlanmadıklarını, ihtiyaçları doğrultusunda hangi bilgiyi nerede, nasıl ve ne kadar kullanacaklarını ayırt etmede zorlandıklarını gözlemlemekteyiz. "Anlamak için içerik bilgisine sahip olmak gerekir, ancak içeriği bilmek, anlamak ve içselleştirmek için yeterli

değildir. Bu noktada, Anlamaya Dayalı Tasarım'ı (Understanding by Design-UbD1) geliştiren McTighe ve Wiggins (1999) bilmek ile anlamak arasında net bir ayrım yapmaktadır"(Altun ve Yurtseven, 2021) ifadeleriyle bu gözlemimizi destekleyen araştırmacıların oluşturduğu Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD); öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemine dikkat çeken, öğreneni ve bireysel farklılıkları merkeze alan bir öğretim tasarımı modelidir. Fen Bilimleri öğretim programında çıktı olarak belirtilen fen okuryazarı öğrenciler yetiştirme konusunda gerekli görülen öğretmen-öğrenci rolleri, Anlamaya Dayalı Tasarım'ın (UbD) beklenen sonuçlarında yer alan "UbD öğrenciden kendisine aktarılan bilgiyi doğrudan almasını değil; önceki deneyimlerine ve önbilgilerine dayalı anlamlı yapılandırmasını ve farklı durumlara transfer edebilmesini; öğretmenden ise bu sürece rehberlik etmesini beklemektedir"(Altun ve Yurtseven, 2021) şeklinde bahsedilen öğretmen-öğrenci rolleri açısından benzerlik göstermektedir. Bu rollerdeki öğretmen ve öğrencinin kazanması gereken bakış açısı bilmek ve anlamanın farklı iki kavram olduğudur. Çünkü bilmek var olan bilgiyi aynı şekilde almayı, anlamak ise edinilen bilgiyi önceki şemalarla ilişkilendirmeyi ve yeni şemalara uyarlamayı karşılayan kavramlardır. Anlamak bilmekten daha kapsamlıdır ve açıklama, yorumlama, uygulama, bakış açısı geliştirme, empati kurabilme, kendini bilme gibi bileşenleri içinde barındırmaktadır(Altun ve Yücel Toy, 2020) Bu özellikleri düşünüldüğünde Anlamaya Dayalı Tasarım ile hazırlanacak bir öğretim tasarımı ile ders işlemek, yapılandırmacı kurama dayanan bir öğretim programının çıktı olarak hedeflediği öğrenci profilini oluşturma noktasında öğretim sürecinde öğretmen rehberliğini kolaylaştıracaktır. Ayrıca Ulusal (LGS) ve Uluslararası (TIMMS, PISA) ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer alan sorular incelendiğinde bu öğretmen-öğrenci rolleriyle ilgili beklentiler burada da karşımıza çıkmaktadır. Ülkemiz, PISA 2018 ön raporu incelendiğinde Fen okuryazarlığında 37 OECD ülkesinden 30. ve TIMMS 2019 ön raporu incelendiğinde sekizinci sınıflar arasında Fen okuryazarlığında 39 katılımcı ülkeden 15. olarak yer almıştır. Ayrıca 2022 LGS raporu incelendiğinde 20 Fen Bilimleri sorusunda Fen Bilimleri doğru cevap sayısı ortalaması 9.50 olarak belirtilmiştir.(Millî Eğitim Bakanlığı web sayfasından erişildi: https://www.meb.gov.tr)

Tüm bu hedefler odağında Fen Bilimleri dersinde Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulamaları kullanılarak öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci-öğretmen rollerinin

öğretim programına uygun hale getirilebileceği ve ulusal-uluslararası sınavlarda fen okuryazarlığı seviyesinde ülkemizin daha iyi bir konuma geleceği düşünülmektedir. Bu çalışma Fen Bilimleri Dersi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun UbD ile tasarlanarak öğrenci başarısı ve öğrenci-öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney grubu ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubu ön test son test puanlarına göre alt grup ve üst grup öğrencilerinin UbD modeli ile ders işlenmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

4. Uygulayıcı öğretmenin UbD modeli ile ders işlenmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada karma araştırma modeli olan iç içe karma yöntem kullanılmıştır. İç içe karma yöntem Creswell'e (2017) göre deney ve kontrol grupları bulunan araştırmalarda deney grubuna uygulanan çalışmanın sonuçlardaki etkisini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu sebeple bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen ile nicel veri toplanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencilerinden amaçlı bir örneklem belirlenerek nitel veri toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beykoz ilçesinde yer alan bir devlet okulundan altıncı sınıf öğrencileri ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında bu öğrencilerin Fen Bilimleri dersine giren Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Deney ve Kontrol grubu uygulayıcının derse girdiği altıncı sınıflar arasından rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda 14 kız ve 10 erkek olmak üzere 24 öğrenci, kontrol grubunda 9 kız ve 10 erkek olmak üzere 19 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 11-13 şeklindedir. Uygulayıcı, Eğitim Teknolojileri alanında yüksek lisans yapan 10 yıllık tecrübeye sahip kadın bir öğretmendir.

Veri Toplama Araçları

Seçilen okulda ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Bu ihtiyaç analizi sonrası belirlenen ünite ile ilgili öntest-sontest hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi için uzman görüşü alınmış ve geçerlik güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Nicel verilerin toplandığı öntest-sontest hazırlanırken konu alanı ve dil uygunluğu açısından uzman görüşü alınmıştır. Testin iç tutarlık katsayısı KR-20 değeri .83 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 50 soru altı testler için .50'den büyük olduğunda test güvenilir olduğundan testte güvenirlik sağlanmıştır. Testin madde güçlük indeksleri hesaplandığında ağırlıklı olarak orta güçlükte maddelerin bulunduğu aynı zamanda basit ve zor maddelerin de yer aldığı görülmüştür. Nitel verilerin toplanacağı bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanan öğrenci ve öğretmen görüşme soruları için uzman görüşü alınmıştır. Bu veriler analiz edilerek kodlandıktan sonra veri analizi sırasında tekrar uzman görüşü alınmış, veri analiz sürecinde kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği çalışmaları gerçekleştirilmiş, veriler detaylı tanımlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Seçilen okul, velilerin ekonomik gelir seviyesinin düşük ve okuma-yazma oranının az olduğu, öğretmenlerin genellikle geleneksel yöntemlerle ders işlediği ve kurum kültürü bulunmayan bir okul özelliği göstermektedir. Uygulama tasarımı öncesi okul idaresi, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi çalışması ile bu bilgilere ulaşılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda araştırma yapılacak konu belirlenerek sekiz saatlik UbD'ye dayalı öğretim tasarımı hazırlanmıştır.

UbD Öğretim Tasarımının Hazırlanması

Belirlenen Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusu ile ilgili öğretim programındaki kazanımlar odağında sekiz saatlik üç aşamalı bir UbD öğretim tasarımı hazırlanmıştır. İlk olarak "Sağlıklı Bir Vücuda Sahip Olabilmemiz İçin Vücudumuzdaki Tüm Sistemlerin, Sinir Sistemi ve İç Salgı Bezlerimizin Denetiminde ve Uyumlu Çalışması Gerekmektedir." şeklinde Büyük Fikir oluşturulmuştur. Öğretim programındaki kazanımlar genel hedefe alınarak anlama hedefleri, temel sorular, bilgi hedefleri, beceri hedefleri ve transfer hedefleri belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin istediğimiz kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını ve

ulaştılarsa ne derecede ulaştıklarını anlayabilmemiz için ikinci aşama olan ölçme-değerlendirme araçları oluşturulmuştur. Sonuç değerlendirirken R.A.F.T. tekniği ile hazırlanan performans görevi ve süreç değerlendirirken Kavram Haritası, Üç-iki-bir Kartları, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid teknikleri kullanılmıştır. Performans görevi yapılırken her öğrenci Akran Değerlendirme Formu doldurmuştur ve aynı zamanda performans görevlerinin değerlendirme kriterleri olan Dereceli Puanlama Anahtarı sınıf panosuna asılmıştır.

Tasarımda son olarak öğretimin planlaması yapılmıştır. Bu aşama öğrencilerin neyi, niçin öğreneceklerini ve bu öğretim sonucunda nereye ulaşacaklarını, öğrencilerin derse dikkatlerini nasıl çekeceğimizi ve bunu nasıl sürekli kılacağımızı, öğrencileri derste nasıl aktifleştireceğimizi ve öğrencilerin deneyimleyeceği şeyleri, öğrencilere vereceğimiz dönüt ve düzeltmeleri, bireysel farklılıkları nasıl dikkate alacağımızı, etkinlikleri hangi sırayla yapacağımızı ve nasıl düzenleyeceğimizi içerir. Tasarımın üç aşaması hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

UbD Öğretim Tasarımının Uygulanması

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Bu gruplardan hangisinin kontrol grubu hangisinin deney grubu olacağı yansız bir seçimle belirlenir. Her iki gruba da işlem öncesi ve işlem sonrası ölçümler elde etmek amacıyla testler uygulanır. Bu nedenle işlem öncesi deney ve kontrol gruplarına başarı testi uygulanarak ön test puanları hesaplanmıştır. Deney grubuna hazırlanan UbD öğretim tasarımı sekiz ders saati boyunca uygulayıcı ile sürekli iletişime girilerek araştırmacı rehberliğinde adım adım uygulatılmıştır. Kontrol grubuna ise sekiz ders saati boyunca aynı konu Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programı çerçevesinde her zamanki şekliyle hiçbir değişiklik yapılmadan aynı uygulayıcı tarafından işlenmiştir. İşlem sonrası her iki gruba da son test olarak başarı testi tekrar uygulanmıştır. Denel İşleme ait bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1
Denel İşlem Sürecine Ait Bilgiler

İşlem Takvimi	**Ön test Uygulama Tarihi**	**İşlem**	**Son test Uygulama Tarihi**	**Bireysel Görüşme Tarihi**	**Ders Programı (2 Hafta-8 Ders Saati)**
DeneyGrubu	26.04.2023	Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulama	08.05.2023	16.05.2023 17.05.2023 23.05.2023 24.05.2023	27.04.2023 Perşembe 4. ve 5. Ders 28.04.2023 Cuma 6. ve 7. Ders 04.05.2023 Perşembe 4. ve 5.Ders 05.05.2023 Cuma 6. ve 7. Ders

KontrolGrubu	24.04.2023	05.05.2023	25.04.2023 Salı 6. ve 7. Ders 26.04.2023 Çarşamba 6. ve 7.Ders 02.05.2023 Salı 6. ve 7. Ders 03.05.2023 Çarşamba 6. ve 7.Ders
Uygulayıcı		29.05.2023	

Veri Analizi

Araştırma sorularına cevap arayabilmek için öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım durumuna bakılmış ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 2
Normallik Dağılımı Kontrolü

			Çarpıklık - Basıklık Değeri	Kolmogorov-Smirnov[a]	
Grup	**Değer (-1,5-1,5)**	**Standart Hata**	**Çarpıklık veya Basıklık Değeri/Standart hata (-1,96 +1,96)**	**Z**	**p**
Kontrol Grubu Ön test	.11 -1,10	.52 1,01	.21 -1,08	.13	.20*
Kontrol Grubu Son test	.83 -.15	.52 1,01	1,59 - .15	20	.05
Deney Grubu Ön test	.26 -1,32	.47 .92	.55 -1,43	.15	.17
Deney Grubu Son test	-.59 -.81	.47 .92	-1,25 - .88	.15	.14

Çarpıklık - Basıklık Değerinin +-1,50 arasında olması (Tabachnick, B.G., Fidell, L.S., 2013), Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi sonucunda oluşan değerlerin +-1,96 arasında bulunması ve p > .05 olması (Büyüköztürk, Ş. , 2011) test puanlarında normal dağılım olduğunu göstermiştir.

Ardından bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi ile nicel veriler analiz edilmiştir. Bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı metinlere çevrilme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ardından bu yazılı metinlerden içerik analizi tekniği kullanılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar bu araştırmada sekiz saatlik UbD öğretim tasarımını hazırlayan tasarım uzmanı ve aynı zamanda uygulayıcıya rehber rolündedir. Araştırmacılar tarafından süreç öncesi, süreçte ve süreç sonrası gözlem ve görüşmeler yapılarak alan notları tutulmuştur.

Etik Konular

Araştırma etik ilkeler dikkate alınarak Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan izinle gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Deney grubu ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler analiz edildiğinde aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 3

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Deney Grubu	N	X	SS	t	p
Ön test	24	89,31	3,66	-6,77	.00
Son test	24	95,35	4,92		

Tabloda görüldüğü üzere, t -6,77, $p < .05$ olduğundan deney grubunun ön test ve son test toplam puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler analiz edildiğinde aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 4

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Grup	N	X	SS	t	p
Kontrol	19	88,77	4,37	-4,57	.00
Deney	24	95,35	4,92		

Tabloda görüldüğü üzere t -4,57, $p < .05$ olduğundan kontrol ve deney grubunun son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Deney grubu ön test son test puanlarına göre oluşan alt grup ve üst grup öğrencilerinin UbD öğretim tasarımı ile ders işlenmesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla üst gruptan ve alt gruptan üçer adet öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizi sonucunda temalar belirlenmiş ve ardından katılımcılardan gelen yanıtlarla belirli kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

TEMALAR	ÜST GRUP KODLAR	ALT GRUP KODLAR
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri	Kalıcı Öğrenme Etkinliğe Dayalı Olma Grup Çalışması Empati	Grup Çalışması Anlaşılırlık
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecine Yönelik Öğrenci Duyguları	Eğlenceli Özgürlük Mutluluk	Eğlenceli Şaşkınlık
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinde Öğrencilerin Kendilerini Güçlü BulduğuYönler	Öğrendiğini Aktarabilme İşbirliği	Öğrendiğini Aktarabilme Anlama Başarı
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinde Öğrencilerin Kendilerini Zayıf Bulduğu Yönler	Sunum Becerisi	Yetersizlik
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinde Öğrencilerin Arkadaşlarında Keşfettiği Yönler	Liderlik Yetenek	
UbD Tasarımıyla İşlenen Dersin Diğer Derslerden Farkına Yönelik Öğrenci Görüşleri	Özgürlük Eğlenceli Kalıcı Öğrenme	Özgürlük Etkinliğe Dayalı Öğretim Materyal Kullanımı
UbD Tasarımıyla İşlenen Derslerin Tercih EdilmesineYönelik Öğrenci Görüşleri	Başarı Duygusu Tercih Edilmemesi	Dersin Anlaşılırlığını Desteklemesi Akran Öğretimi

Üçüncü araştırma sorusunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre belirlenen alt ve üst grup öğrencileriyle yapılan görüşme bulguları yorumlanmıştır. Bu yorumlama sırasında aynı temalarda benzer kodlar oluştuğu gibi farklılık gösteren kodlar da yer almıştır. Öğrencilerin ders işleme sürecine yönelik görüşlerinde ortak olarak grup çalışması kodu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ders işleme sürecine yönelik duygularında ise eğlenceli kodunun ortak olduğu gözlenmektedir. Ayrıca üst grup öğrencilerinin özgürlük ve mutluluk alt grup öğrencilerinin şaşkınlık ifadesinde bulunduklarında gözlenmiştir.

Öğrenciler ders işleme sürecinde kendilerini öğrendiklerini aktarabilme konusunda ortak olarak güçlü bulurken, üst grup öğrencileri işbirliği konusunda alt grup öğrencileri ise anlama ve başarı konusunda kendilerini güçlü bulmuşlardır.

Diğer bir tema olan öğrencilerin bu süreçte kendilerini zayıf buldukları yönlerine ait temada üst grup ve alt grup öğrencilerinde tamamen farklı kodlar ortaya çıktığı gözlenmiştir. Alt grup öğrencileri yetersizliklerini zayıf yön olarak dile getirirken üst grup

öğrencileri sunum yapma konusunda zayıf olduğunu ifade etmiştir.

Ders işleme sürecinde öğrencilerin arkadaşlarında keşfettikleri yönler ile ilgili üst grup öğrencileri liderlik özelliği ve farklı yetenekleri olan arkadaşlarını keşfettiklerini dile getirirken alt grup öğrencileri ise arkadaşları ile ilgili yeni keşfettikleri bir yönün olmadığını dile getirmişlerdir. Alt grup öğrencilerinde bir kod oluşmamıştır. Alt grup öğrencilerinden biri *"Ben zaten sınıftaki herkesi tanıyorum, iyi bir şekilde. O yüzden hepsini biliyordum." (Ö15 - Alt Grup)* diğeri ise *"Ya arkadaşlarım zaten hepsi çalışkan yani bir şey hissetmedim." (Ö2 - Alt Grup)* diyerek gruptaki arkadaşları ile ilgili herhangi bir yön keşfetmediklerini belirtmişlerdir.

Her iki grup da UbD modeli ile işlenen derslerin diğer derslerden farkı temasında ortak olarak kendilerini özgür olarak tanımlamıştır.

Ayrıca üst grup öğrencileri bu derste öğrendikleri bilgileri eğlenceli şekilde öğrendiklerini ve kalıcı öğrenme gerçekleştiğini ifade ederken alt grup öğrencileri diğer derslerden daha fazla etkinliğe dayalı olduğunu ve bu etkinliklerde farklı öğretim materyalleri kullanıldığını dile getirmişlerdir.

UbD tasarımıyla işlenen derslerin tercih edilmesine yönelik öğrenci görüşlerinde alt grup öğrencileri daha anlaşılır olmasını ve akranlarından öğrenmeyi sebep olarak göstermişlerdir. Üst grup öğrencilerinden biri ise bu öğretim tasarımı modelini Fen Bilimleri dersi dışında tercih etmeyeceğini dile getirmiştir ve kendini şöyle ifade etmiştir: *"Bence bu sistemin en çok iyi olacağı ders fen ve onun için ben mesela şey olsaydı matematik dersinde olsaydı anlamaz ya da belki daha az anlardım. Fen dışında tercih etmem." (Ö18 - Üst Grup)* Bu öğrencinin aksine diğer bir öğrenci ise *"... söylediğim nedenlerden, kendime daha faydalı olduğunu düşünüyorum bu sistemin. Bilgileri daha iyi öğrenmemi sağlıyor. Yani daha sağlıklı olacağım, sınavlardan daha iyi not alacağım, başardığım için. Böyle olursa başarılı bir dönem geçireceğimi düşünüyorum." (Ö9 - Üst Grup)* diyerek başarı duygusu sebebiyle tercih edeceğini belirtmiştir.

Üst grup öğrencilerinin görüşme boyunca soruları cevaplarken kendilerini daha uzun cümleler ile ifade ettikleri fark edilmiştir. Alt grup öğrencilerinin ise görüşme başında çekingen ve heyecanlı oldukları fakat görüşme sonuna doğru iki öğrencinin kendini daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir. Alt grup öğrencilerinden Ö2 görüşmede bazı

soruları cevaplarken bilmiyorum, bir şey diyemeyeceğim gibi herhangi bir kod barındırmayan cümleler kurmuştur.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

UbD öğretim tasarımı ile ders işleyen uygulayıcı öğretmenle bireysel görüşme yapılarak görüşleri belirlenmiştir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda temalar belirlenmiş ve ardından katılımcıdan gelen yanıtlarla belirli kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

TEMALAR	KODLAR
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşü	Hızlı Geribildirim Öğrencinin Aktif Katılımı İşbirliği Akran Öğretimi Empati Liderlik
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinde Öğretmenin Kendini Güçlü Bulduğu Yönler	Etkili İletişim ve Rehberlik Sınıf Yönetimi
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinde Öğretmenin Kendini Zayıf Bulduğu Yönler	Zaman Yönetimi Plana Sadık Kalma
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinin Tekrar Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşü	Öğrencinin Aktif Katılımı Hızlı Geribildirim
UbD Tasarımıyla Ders İşleme Sürecinin Diğer Öğretmenlere Önerilmesi Hakkında Öğretmen Görüşü	Kalıcı Öğrenme Öğrencilerin Yeteneklerini Keşfetme UbD Öğretim Tasarımının Kullanışlılığı
UbD Uygulamasıyla Ders Tasarımı Geliştirme Sürecine Yönelik Diğer Öğretmenlere Öneriler	Öğretim Tasarımının Gruba Uygunluğu Okul dışı Etkinlik

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik uygulayıcı öğretmenle yapılan görüşme bulguları yorumlanmıştır. UbD modeli ile ders işleme sürecine yönelik öğretmen görüşleri temasında öğretmen öğrencilerden hızlı geribildirimler aldığını, işbirliğine dayalı etkinliklerde akran öğretimi gerçekleşirken derse aktif katılım sağlandığını, öğrencilerin empati kurabildiğini ve liderlik becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir. Öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Ben bugüne kadar genellikle konuyu tamamen bitirdikten sonra hani minik ara sınavlar yapıyordum ama bu uygulamada neredeyse her konu başından sonra uyguladığımız etkinliklerle onlardan geribildirim alma imkânı yakaladım. Bu da hem benim için hem de öğrenciler için güzel bir sonuçtu."

"Derse daha az katılan akademik olarak başarısı düşük olan öğrencilerin daha aktif katıldığı bir ders tasarımı oldu. .. Özellikle derslere hiç katılmayan 2 tane öğrencim vardı, hani çok çekingen olmaları sebebiyle bu öğrenciler bile çok isteyerek derse katıldılar."

Uygulayıcı öğretmen ders işleme sürecinde etkili iletişim ve rehberlik, sınıf yönetimi konularında kendini güçlü bulurken zaman yönetimi ve plana sadık olma konusunda kendini zayıf bulmuştur. Bu süreçte kendi derslerine girerken yazılı bir planla ders işlemediği için UbD öğretim tasarımındaki akışa sadık kalırken zorlandığını görüşmenin haricinde araştırmacının yaptığı rehberlik sırasında da ifade etmiştir. UbD modelinin öğrenciden hızlı geribildirim alma ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama özelliklerinin bulunması sebebiyle tekrar ders işleme sürecinde kullanabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca kalıcı öğrenmeyi destekleme, öğrencilerin yeteneklerinin fark edilmesini sağlama ve UbD öğretim tasarımının tüm ünite ve konulara uygun olması (kullanışlılık) sebepleriyle diğer öğretmenlere bu modelin kullanılmasını önerebileceğini söylemiştir. UbD öğretim tasarımı ile ilgili meslektaşlarına vereceği önerileri sıralarken öğretmenlerin ders tasarımı yapacakları grubu iyi tanımaları gerektiğini ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Birinci araştırma sorusuna ait bulgularda deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaştığı ve bu farklılığın son test puanları lehine olduğu gözlenmiştir. UbD modeli Fen Bilimleri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi başarısının arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç önceki araştırmalarla benzerlik göstermiştir.

İkinci araştırma sorusuna ait bulgularda deney ve kontrol grubu son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan UbD modeli öğretim tasarımı ile Fen Bilimleri öğretiminin öğrenci başarısını artırma lehine bir sonuç oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu önceki araştırmalar ile benzerlik göstermiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Fen Bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları ile UbD'nin hedefleri örtüştüğünden bu derse yönelik Anlamaya Dayalı Tasarım odaklı ders planları ile Fen Bilimleri derslerinin işlenmesi ve Anlamaya Dayalı Tasarım odaklı ders planı yazma konusunda kendilerini geliştirebilecekleri eğitimler almaları, dersine girdikleri öğrenci

gruplarını iyi tanıyabilecekleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarınıbelirleyebilecekleri eğitimler almaları ve öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı okul içi ve özellikle okul dışı etkinliklerin öğretim tasarımlarına eklenmesi, okulla ilgili paydaşların (idare, veli, okuldaki diğer öğretmenler, okuldaki diğer öğrenciler) da en üst düzeyde katılımı sağlanarak daha fazla öğrencinin UbD öğretim tasarımı modelinden faydalanmasının sağlanması, önerileri araştırmacının araştırmadan çıkardığı sonuçlar üzerine UbD'nin uygulayıcılarına katkı sağlaması açısından oluşturulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma tek bir okulda ve belli bir kademedeki belirli sayıda öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ayrıca Fen Bilimleri dersinin belirli bir konusu ile ilgili UbD modeli öğretim tasarımı oluşturulmuştur. Daha ayrıntılı veri toplanabilmesi için farklı kademelerde farklı öğrencilerle çalışma yapılabilir. Araştırma süreci takvimi uzatılarak farklı Fen Bilimleri konularıyla ilgili gerçekleştirilen öğretim tasarımı ile veri toplanması, öğrenme-öğretme sürecinde Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) uygulamalarıyla öğretim almış öğrencilerin sonraki eğitim yaşantılarına yönelik araştırmalar yapılması, uygulama yapan öğretmenlerle UbD uygulamaları sürecine yönelik öğretmen deneyimleri üzerine araştırmalar yapılması, Fen Bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları ile UbD'nin hedefleri örtüştüğünden bu derse yönelik Anlamaya Dayalı Tasarım odaklı ders planlarıoluşturulabilmesi için öğretmenlere üniversiteler işbirliği ile Hizmet İçi eğitimler verilmesi ve bu eğitimler sonrası uygulayıcılar ile araştırmalar yapılması, önerileri araştırmacının araştırmadan çıkardığı sonuçlar üzerine araştırmacılara katkı sağlaması açısından oluşturulmuştur.

Kaynakça

Altun, S. & Yücel Toy, B. (2020). A*nlamaya dayalı tasarım (ubd) uygulamaları.* (1. b.). Asos Yayıncılık.

Altun, S. & Yücel Toy, B. (2021). *Tasarımcı öğretmenler tasarlıyor.* (3. b.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (28. b.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Karadeniz ve Demirel. (2020). E*ğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (29. b.). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Öğretim programları*. https://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Uyguç, H. O. (2022). *Tasarım yoluyla anlama modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, E. & Yurtseven, N. (2021). UbD temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 7*(1), 1-16.

Özyurt, M., Yazıcı, M. & Akdaş, M. (2021). Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde ilkokul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 1125-1170.

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Yurtseven, N., Doğan, S. & Altun, S. (2013). UbD (understanding by design) modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 1-20.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Üzerine Son Beş Yılda Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi

Bildiri Kodu: 78

Erdi TANGUT

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

m.erdi.tangut@hotmail.com

ORCID: 0009-0004-2164-518X

Mustafa ÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

mcelebi@erciyes.edu.tr

ORCID:0000-0002-0325-7528

Hatice Ferhan ODABAŞI

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

fodabasi@anadolu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4362-4609

Öz

Geçmişten günümüze, bilgiye erişim yollarında büyük değişimler gerçekleşmiştir. Bunlardan en önemlisi 15. yüzyılda matbaanın icat edilmesiyle başlamıştır. Böylelikle insanların bilgiye erişimleri kolaylaşmış ve ilk etapta bilgiye erişimler kitaplar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bilgiye erişimde kitaplar tek kaynak konumundayken günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve toplumdaki değişimler yeni araçları ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu ilerleyiş öğrenme-öğretme süreçlerinde de birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. 21. yy. becerileri kapsamında öğretmenlik mesleğinde sadece *alan bilgisinin* yeterli olmadığını aynı zamanda öğrenciye aktarabilme yönü yani *pedagoji bilgisini* bilmeyi de gerektirmektedir. Bunlara ek olarak öğrenciler, öğrenmeyi artık sadece sınıf ortamında değil internetin olduğu her koşulda gerçekleştirebilmektedir. Bu da öğretmenlerde olması gereken üçüncü bir bilgi olan *teknoloji bilgisi* kavramını da doğurmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalardan yola çıkarak ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB üzerine 2018-2023 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi ve bu alandaki çalışmaların mevcut durumuna bakılması amaçlanmıştır. Çalışma araştırma yöntem türlerinden nitel araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinde de betimsel analiz deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2023 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış olan anahtar kelimeleri "İlköğretim Matematik Eğitimi" ve "TPAB" olarak belirlenmiş, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ölçütleri sağlayan dokuz (9) adet yüksek lisans tezi oluşturmuştur. Araştırmanın veri analizi betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak en fazla yayının 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı, alanda en fazla katkıyı Marmara Üniversitesinin sağladığı, en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanarak yapıldığı, seçilen örneklemin öğretmen ve öğretmen adayları olarak eşit düzeyde tercih edildiği, en çok nicel çalışma ve desen

olarak ilişkisel tarama modeli tercih edildiği ve veri analizi aşamasında en çok ANOVA ve bağımsız örneklemler t-testlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Teknolojik Bilgisi, Alan Bilgisi, Pedagojik Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Abstract

From past to present, great changes have taken place in the ways of accessing information. The most important of these started with the invention of the printing press in the 15th century. Thus, people's access to information has become easier and access to information was firstly through books. While books were the only source of access to information, today the advancement of technology and changes in society have created new tools. Therefore, this progress has brought along some innovations in learning-teaching processes. Within the scope of 21st century skills, it is necessary to know that not only the field knowledge is not enough in the teaching profession, but also the aspect of transferring it to the student, that is, pedagogy knowledge. In addition to these, students can now learn not only in the classroom environment but also in any condition where the internet is available. This leads to the concept of technology knowledge, which is a third knowledge that teachers should have. Based on the studies in the literature, it is aimed to examine the master's theses on TPACK of secondary school mathematics teachers between 2018-2023 and to look at the current status of the studies in this field. Qualitative research method, one of the research method types, and descriptive analysis design in qualitative research methods were used in the study. The study group of the research consisted of nine (9) master's theses published in Turkey between the years 2018-2023, whose keywords were determined as "Primary Mathematics Education" and "TPACK" and which met the criteria in the YÖK National Thesis Centre database. The data analysis of the study was carried out by descriptive content analysis. As a result, it was seen that the highest number of publications were made in 2020 and 2022, the highest contribution in the field was made by Marmara University, the highest number of publications were made by the Institute of Educational Sciences, the selected sample was equally preferred as teachers and prospective teachers, the most quantitative study and relational survey model as a design were preferred, and ANOVA and independent samples t-tests were mostly used in the data analysis phase.

Keywords: Technological Knowledge, Content Knowledge, Pedagogical Knowledge, Technological Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Technological Pedagogical Knowledge and Technological Pedagogical Content Knowledge

Giriş

Geçmişten günümüze, bilgiye erişim yollarında büyük değişimler gerçekleşmiştir. Bunlardan en önemlisi 15. yüzyılda matbaanın icat edilmesiyle başlamıştır. Matbaanın icadı ile beraber kitaplar temel kaynak haline gelmiş ve insanların bilgiye erişimi kolaylaşmış ve insanlar arasında hızlı bilgi aktarımı sağlanmıştır (Kaplan ve Ertürk, 2012; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008). Bu nedenle, insanların bilgiye daha rahat erişme çabaları ilk etapta kitaplar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Zamanla teknolojinin süreç içerisinde hayata girmesi kaçınılmaz bir hal almıştır. Bilgiye erişim konusunda da kitaplar tek erişim

aracı iken teknolojinin hayata girmesi ile birlikte yeni araçlar ortaya çıkmıştır. İnsanların da bu hızlı değişime uyum sağlamak noktasında yeni tutum, beceri ve alışkanlıklarını kazanmaları konusunda üzerlerine yeni yükümlülükler yüklemiştir (Baki, vd.2009).

Bugün bilimsel teknolojik ve toplumsal alanlarda gerçekleşen ilerlemeler ve gelişmeler, eğitim sürecini zorunlu hale getirmekte ve öğrenme öğretme yaklaşımda yeni gelişmelere neden olmaktadır. Bu durum büyük değişikliklere yol açmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğrenme- öğretme süreci, üç temel bileşen olan öğretmenler, öğrenciler ve öğretim programı üzerine kurulu bir sistemdir. Eğitim sisteminde, insan gücü kaynağı olarak öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Ay, 2015) ve bireylere öğrenme deneyimlerini ve ortamlarını sunan kişilerdir (Özden, 2005). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip özel bir meslek olarak tanımlanmıştır (MEB, 2002). Bu nedenle öğretimdeki kaliteyi artırmanın temel normları öğretmenlerin nitelikli ve yetkin olmasından geçmektedir (Nuangchalerm, 2011). Devamında öğretmenlerin toplum tarafından beklenen görevleri; çağımızın değişen ihtiyaçlarıyla gereksinimlerle birlikte sürekli artmaktadır. Toplumun geleceğini etkileyecek olan öğretmenlerin, sürekli olarak kendilerini geliştirme gerekliliği ortaya çıkarmıştır (Kavas ve Bugay, 2009).

20. yüzyılda meydana gelen hızlı teknolojik ilerlemelerin sonucunda, gelişmiş teknolojilerin insan yaşamına entegre olması ve insanların büyük bir değişimle uyum sağlama becerileri, teknolojiye uyum sağlamalarını hızlı bir şekilde mümkün kılmaktadır (Şeker, 2005). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin incelemeler, alan bilgisini kapsayan çalışmalar analiz edildiğinde, Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgi (PAB) modelinin temelini açıklayan çalışmaya atıfta bulundukları ortak bir bulguya ulaşılmıştır.

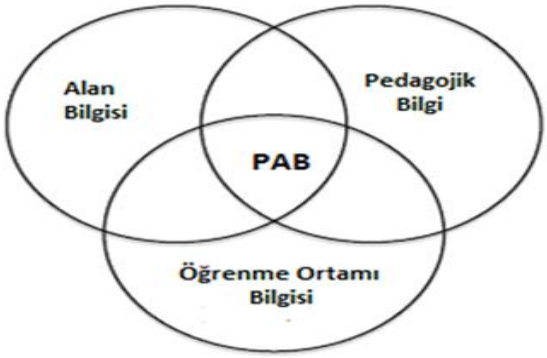
Shulman (1986, 1987) PAB yapısını şöyle ifade etmektedir: Öğrencilerin genel konuları en etkili şekilde anlamalarını sağlayacak sunumlar, çizimler, grafikler, resimler, şekiller, güçlü çıkarmalar ve açıklamalardır. Diğer bir anlatımla, öğrenciler için kavramları anlayabileceğimiz biçime getirecek kısaltmalar, sunumlar ve pratik kullanımlardır. Öğretim sırasında öğretmenlerin sunum becerilerinin yeterli düzeyde olması, kendi deneyimlerinden yararlanması ve araştırmalardan elde edilen bilgileri bilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin anlama kapasitelerini artırma ve öğrenmeyi

desteklemek için alternatif yaklaşımlar ve stratejiler geliştirebilmelidir. PAB modeli ayrıca, konuların anlaşılmasını zorlaştıran veya kolaylaştıran faktörlerin bilinmesini içermektedir ve Shulman'a (1986) göre PB ve AB'nin birleşiminden oluşan PAB oldukça zor ve karmaşık bir kavramdır.

Gess-Newsome (1999) ve Grossman (1990) tarafından yapılan çalışmalar da, TPAB modelinin gelişimine önemli bir katkı sağlayarak öğretmenlerin pedagojik bilgilerini, mesleki bilgilerini ve pedagojik içeriği nasıl daha iyi birleştireceklerini anlamamızı desteklemiştir. Bu çalışmalar, PAB modeline yeni bilgi türlerini ekleyerek ve yeni tanımlamalar yaparak entegrasyon sürecini daha da geliştirmiştir.

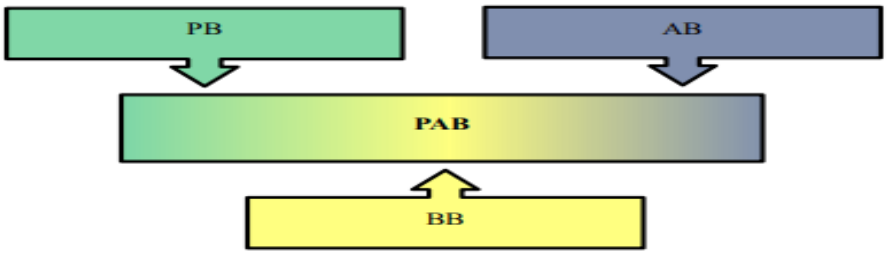
Grossman (1990), PAB'nin temelinde yer alan bir model kullanarak; PB, AB ve Bağlam Bilgisi (BB) gibi faktörlerin etrafında düzenlenen bir açıklama sunmaktadır. Grossman (1990) tarafından geliştirilen bu modelde PB, AB ve BB birlikte çalışarak PAB'nin tanımını oluşturan yeni bir bilgi türü oluşturmaktadır. Bu modelde BB, öğrencilerin çevrelerini (okul, bölge ve toplum) ifade ederken, AB içerik ve süreçleri, PB ise öğretmenin kapsamını, öğrenme yöntemlerini, sınıf yönetimini, müfredatı ve öğretim yöntemlerini anlama şeklinde ifade edilmektedir. Bu model öğretim pratiğini geliştirmek ve zenginleştirmek için önemli bir araç olarak hizmet etmektedir.

Bir diğerinde Gess-Newsome (1999) ise PB, AB ve BB'nin birleşmesiyle ilgili olarak iki farklı yaklaşım olan Birleştirici Model (BM) ve Dönüşümcü Model (DM) kullanarak PAB'a yaklaşmaktadır. BM'e göre PAB; PB, AB ve BB'nin karışımı olarak ele alınır ve bu üç bilgi türü aynı anda bir arada bulunmalıdır. BM'e göre PAB, yeni bir bilgi türü olarak görülmez. Bunun yerine PAB'ı, şeker ve suyun karışımı gibi bir örnekle açıklamaktadır. Bu şekilde Gess-Newsome, PAB'ı PB, AB ve BB'nin birleşimi olarak değerlendirir ve bunların etkileşimi ile öğretimdeki gücün ve etkinliğin arttığını vurgular (Gess-Newsome, 1999).



Şekil 1. Pedagojik alan bilgisinin birleştirici modeli (Gess-Newsome, 1999*)*

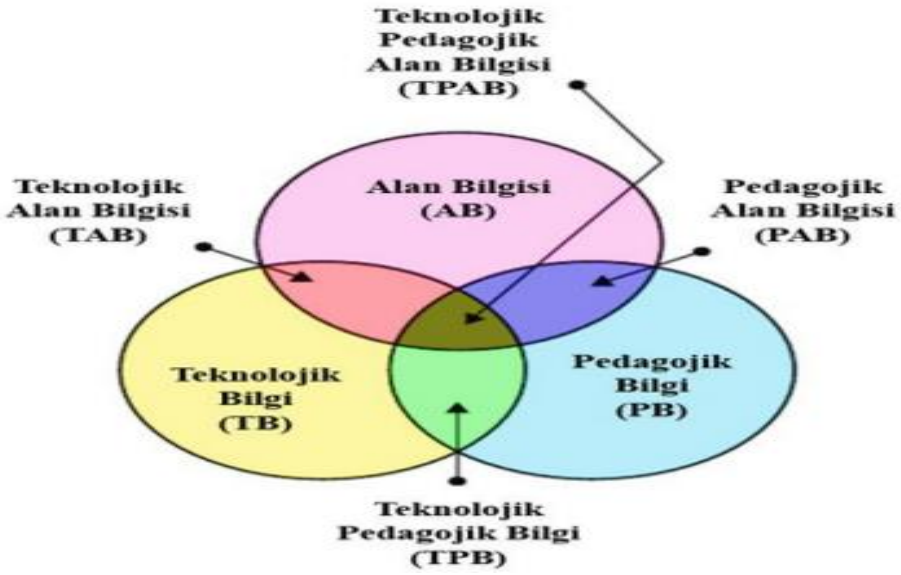
Gess-Newsome (1999), Dönüşümcü Model (DM) kapsamında PAB modelini açıklarken; PB, AB ve TB'nin birlikte harmanlanmasıyla oluşan ve üç bilgi türünden farklı bir yeni bilgi türü olarak tanımlamaktadır. DM'ye göre bir öğretmenin PAB'a sahip olmasıyla birlikte yeni bir düşünce geliştirmesi gerekmektedir. Şekil 2'de gösterildiği gibi PB, AB ve BB'ye sahip olmasıyla birlikte yeni bir düşünce geliştirmesi gerekmektedir. Örnek olarak, oksijen ve hidrojenin birleşmesi sonucu oluşan su verilmektedir. Bu örnekle PAB'ın farklı bilgi türlerinin birleşmesiyle ortaya çıkan yeni bir nitelik olduğu vurgulanmaktadır (Gess-Newsome, 1999).



Şekil 2. Pedagojik alan bilgisinin dönüşümcü modeli (Gess-Newsome, 1999)

Shulman'nın PAB modeli, Pedagojik Bilgi (PB) ve Alan Bilgisi (AB) ile bu iki bilgi türünün kesişimi olan PAB bilgi türünü temel almaktadır. PAB modeline göre öğretmen yeterlilikleri PB, AB ve bu iki bilginin kesişimi olan PAB'ın yanı sıra Pierson'a (2001) göre Teknolojik Bilgi'nin (TB) de bulunması vurgulanmaktadır. Öğretmenin bilgi dağarcığında TB'nin yer alması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu şekilde PAB modeli, öğretmenin sahip olması gereken bilgilerin aslında PB, AB, PAB ve TB olduğunu vurgulamaktadır.

Koehler ve Mishra (2009) tarafından belirtildiği gibi TB, öğretmenin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma yeteneği, teknolojik değişimleri anlama kabiliyeti ve yeniliklere uyum sağlama becerisini ifade etmektedir. Bu da öğretmenin eğitimde kullanılan teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanabilmesi, teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi ve öğretim süreçlerine teknolojik yenilikleri entegre edebilmesi anlamına gelmektedir. TB, Öğretmenin teknoloji odaklı bir perspektif geliştirmesine ve çağdaş öğretim ortamlarında etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır.



Şekil 3. Teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) grafik ile gösterimi (Koehler ve Mishra, 2009, s.63)

Alanyazındaki bilgilerden yola çıkarak ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB üzerine 2018-2023 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerinde çıkan sonuçların incelenmesi ve bu alandaki çalışmaların mevcut durumuna bakılması amaçlanmıştır Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1- TPAB konusunda yapılmış 2018-2023 yılları arasındaki tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2- TPAB konusunda yapılmış 2018-2023 yılları arasındaki tezlerin yapıldığı üniversitelere ve enstitülere göre dağılımları nasıldır?
3- TPAB konusunda yapılmış 2018-2023 yılları arasındaki tezlerin örneklem türü ve büyüklükleri nasıldır?

4- TPAB konusunda yapılmış 2018-2023 yılları arasındaki tezlerin araştırma model ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
5- TPAB konusunda yapılmış 2018-2023 yılları arasındaki tezlerde veri analiz yöntemleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

21. yy becerileri, içinde bulunduğumuz çağın bir gerekliliği olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) kullanımı ve sonrasında salgın süreci ile ortaya çıkan teknolojinin eğitim ortamındaki varlığı öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre edip kullanabilmelerinin derslerin öğrenimine etkisinin olduğu bir gerçeklik söz konusudur.

Buradan hareketle çalışmanın önemi, pandemi ile eğitimde daha etkin bir rol alan teknoloji kullanımı konusu, öğretmenlerin teknoloji ile birlikte alan eğitimi kısmını derslerinde ne kadar kullandığı ve bunun yüksek lisans tezlerine olan yansımalarının ve genel eğilimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada Türkiye'de ortaokul matematik eğitimi alanında yapılmış TPAB konulu yüksek lisans tezlerinin yıllara, yayınlandıkları üniversitelere ve enstitülere, araştırma yaklaşımı ve desenlerine, veri toplama araç ve analiz yöntemlerine göre gereken sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflamanın yapılması özellikle alanyazında yığılmanın nerelerde fazla olduğu ya da eksik kaldığı noktasında önemlidir. Bu sayede bu konu hakkında çalışacak araştırmacılara nerelerde eksik kaldığına dair fikir vermesi açısından bir kaynak olmuş olacak ve araştırmacı için bütüncül bir değerlendirme yapma imkanı verecektir.

Yöntem

Bu bölümde ilköğretim matematik öğretmenlerinin *teknolojik pedagojik alan bilgisi* (TPAB) üzerine yapılmış son beş yıl içindeki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi çalışmasına yönelik yöntem hakkında bilgi aktarılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul matematik öğretmenlerinin *teknolojik pedagojik alan bilgisi* (TPAB) üzerine yapılmış olan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analiz deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2023 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış olan ve anahtar kelimeleri "İlköğretim Matematik Eğitimi" ve "TPAB" olarak belirlenmiş ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış yüksek lisans tezleri oluşturmuştur. Bulunan bu tezlerden belirlenen ölçütlere uygun toplam 9 adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

Tezlerin araştırmaya dahil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

- ✓ Tezlerin yayın yılı tarihleri 2018-2023 arasında olması,
- ✓ Tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayınlanmış olması,
- ✓ Tezlerin konusunun TPAB olması,
- ✓ Tezlerin çalışma alanlarının ilköğretim matematik eğitimi üzerine olması,
- ✓ Tezlerin örneklem grubunun öğretmen adayı ya da öğretmen olması şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Çalışmanın amacına yönelik YÖK Ulusal Tez Merkezi arama butonunda ''ilköğretim matematik'' ve ''TPAB'' anahtar kelimeleri aratılmış, bulunan tezlerden tezin araştırma amacına uygun olanların elektronik halleri kaydedilmiştir.

Verilerin analizi kısmında ise çalışmada kullanılacak tezlerin yayınlandığı yıllara, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, örneklem çeşidine ve büyüklüğüne göre incelemesi yapılacaktır.

Araştırmacının Rolü

Çalışmada gereken etik ahlaka uyup verilerde ekleme ve çıkarma yapılmadığı varsayılmaktadır. Nesnel bakış açısı izlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda kriterleri sağlayan tezlerin demografik, metodolojik dağılımları dört ana başlık altında toplanarak ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tezlerin Demografik Özellikleri Göre Dağılımları

Araştırmada ilk durumda "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB becerileri üzerine son beş (2018-2023) yıllarında yapılmış yüksek lisans tezlerinin demografik dağılımlarına dair cevaplar aranmak istenmiştir. Bu anlamda tezlerin yapıldıkları yıllar, türleri, hangi üniversitelerde ve enstitülerde yapıldıklarını incelemeyi kolaylaştırmak adına frekans tabloları ve grafikleri verilmiştir.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmada "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPAB becerileri üzerine çalışılmış son beş yıldaki yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı nedir? sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bu tezlerin yıllara göre dağılımları aşağıdaki Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 0.1.

TPAB Üzerine Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımları

Tezlerin Yayın Yılı	**f**	**%**
2018	1	11,11
2019	1	11,11
2020	3	33,33
2021	1	11,12
2022	3	33,33
Toplam	**9**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde, yıllara göre araştırma konusuyla alakalı alanyazında en çok yüksek lisans tezlerinin 2020 ve 2022 yıllarında ve üçer (%33,33) adet olduğu görülmektedir.

Tezlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımları

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezlerinin üniversitelerin dağılımı nasıldır?" sorusuna elde edilen verilerden aşağıdaki Tablo 3.2. oluşturulmuştur

Tablo 0.2.

Son Beş Yılda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin TPACK Üzerine Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımları

Yüksek Lisans Tezlerinin Yayınlandığı Üniversite	**f**	**%**
Akdeniz Üniversitesi	1	11,11

Maltepe Üniversitesi	1	11,11
Gaziantep Üniversitesi	1	11,11
Sakarya Üniversitesi	1	11,11
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	11,11
Balıkesir Üniversitesi	1	11,11
Kocaeli Üniversitesi	1	11,11
Marmara Üniversitesi	2	22,23
Toplam	**9**	**100**

Tablo 3.2 incelendiğinde alanyazında konuyla alakalı çalışmalardan iki (%22,23) tanesi Marmara Üniversitesi'nde yapılmıştır. Tabloda diğer üniversitelerin konuyla alakalı eşit sayıda çalışmaya katkı sağladıkları görülmüştür.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezlerinin enstitülere göre dağılımı nasıldır?" sorusuna elde edilen verilere göre aşağıdaki Tablo 3.3. oluşturulmuştur.

Tablo 0.3.

Son Beş Yılda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin TPACK Üzerine Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Enstitülere Göre Dağılımı

Tezlerin Yayınlandığı Enstitü	**f**	**%**
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	66,66
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	22,22
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	11,11
Toplam	**9**	**100**

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya dahil olan tezlerin altı (%66,67) tanesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yayınlanarak alanyazına katkıyı en çok sağlayan enstitü olduğu görülmektedir.

TPACK ve İlköğretim Matematik İçerikli Tezlerin Metodolojik Dağılımları

Araştırmanın bu aşamasında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezlerinin" metodolojik açıdan dağılımlarına dair elde edilen verilerden yanıtlar aranacaktır. Araştırmada bu anlamda yanıtlanacak ifadeler sırasıyla tezlerin örneklem türü ve büyüklüğü, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ve benimsediği yaklaşımlar olarak alt başlılarda yanıtlanacaktır.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerin Örneklem Türleri

Araştırmada "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezleri"nin incelenmesine bakıldığında bu çalışmalarda seçilen örnekleme dair veriler aşağıdaki Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 0.4.

Son Beş Yılda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin TPACK Üzerine Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımları

Tezlerde Seçilen Örneklem Türleri	**f**	**%**
Öğretmen	4	44,44
Öğretmen Adayları	4	44,44
Öğretmen ve Öğretmen Adayları	1	11,12
Toplam	**9**	**100**

Tablo 3.4 incelendiğinde alanyazında çalışmaya dair veri olan tezlerden dörder (%44,44) tanesinin örneklemleri öğretmen ve öğretmen adayları olarak belirlenmiş.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerde Kullanılan Örneklem Büyüklükleri

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezleri" nin incelenmesinde bu çalışmalarda kullanılan örneklemlerin büyüklüklerine göre durumları aşağıdaki Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 0.5.

Son Beş Yılda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin TPACK Üzerine Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Örneklem Büyüklükleri

Tezlerin Örneklem Büyüklükleri	**f**	**%**
1-100	3	33,33
101-200	2	22,22
201-300	4	44,45
300'den fazla	0	00,00
Toplam	**9**	**100**

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya dahil olan tezlerden örneklem büyüklüğü bakımından en geniş örneklemin 201-300 arasında olduğu görülmektedir. Toplam sayı anlamında dört (%44,45) adet olduğu anlaşılmaktadır. 1-100 arasında örnekleme sahip

yüksek lisans çalışmalarında ise üç (%33,33) adet ve 1012-200 arası örnekleme sahip yüksek lisans çalışmalarında iki (%22,22) olduğu görülmektedir.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerin Benimsedikleri Yaklaşımlara Göre Dağılımları

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezleri" nin incelenmesinde bu çalışmaların benimsedikleri araştırma yöntemlerine göre (nicel, nitel veya karma) durumları aşağıdaki Tablo 3.6 'da verilmiştir.

Tablo 0.6.

Araştırmada Kullanılan Yüksek Lisans Tezlerinin Benimsedikleri Araştırma Yaklaşımlarına Göre Türleri

Araştırma Yöntem Türü	**f**	**%**
Nicel	6	66,67
Nitel	3	33,33
Karma	0	00,00
Toplam	9	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmamızda kullanılacak olan yüksek lisans tezlerinin altı (%66,67) adedi nicel araştırma yöntemi kullanılarak üç (%33,33) adedi de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı, hiçbirinde ise karma yöntem kullanılmadığı da görülmektedir.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenleri

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezleri" nin incelenmesinde bu çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları aşağıdaki Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 0.7.

Araştırmada Kullanılan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenleri

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri	**f**	**%**
Durum Çalışması	1	11,11
Betimsel Tarama	1	11,11
Örnek Olay	1	11,11
İlişkisel Tarama	6	66,67

Toplam	**9**	**100**

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmada kullanılan tezlerin büyük bir oranda ilişkisel tarama yöntemi ile yapıldığı ve toplamda 6 (%66,67) adetle en çok alanda katkı sağlayan araştırma deseni olduğu görülmektedir.

TPACK ve İlköğretim Matematik Konulu Tezlerinde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Alanyazında "Türkiye'de ilköğretim matematik öğretmenlerinin TPACK becerileri üzerine son beş yılda yapılmış yüksek lisans tezleri" nin incelenmesinde bu çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri aşağıdaki Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 0.8.

Araştırmada Kullanılan Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri	**f**	**%**
Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk Testi	5	15,62
Bağımsız Örneklemler T Testi	6	18,75
Tek Yönlü ANOVA	6	18,75
Aritmetik Ortalama	2	6,25
Medyan	1	3,12
Standart Sapma	1	3,12
Pearson Korelasyon Analizi	2	6,25
Mann Whitney U Testi	2	6,25
Kruskal Wallis-H Testi	1	3,12
Betimsel Analiz	3	9,37
İçerik Analizi	3	9,37
Toplam	**32**	**100**

*Araştırmalarda birden fazla veri analizi kullanıldığından frekans 32 olarak çıkmaktadır.

Tablo 3.8 incelendiğinde çalışmalarda bağımsız örneklemler t testi ve tek yönlü ANOVA testinin en çok kullanılan veri analiz yöntemi ve altı (%18,75) olduğu çalışmada görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Alanyazında Shulman, Koehler ve Mishra, Gess-Newsome ve Grossman tarafından ifade edildiği gibi ortaokul matematik öğretmenlerinin TPAB becerileri; matematik öğretiminde teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisinin kapsamını ifade eden bir kavramdır Bu beceri materyalleri etkili bir şekilde kullanılarak pedagojik stratejilerinin ve

matematik araçlarını bir araya getirebilmelerini vurgular. Ortaokul Matematik öğretmenleri için TPACK becerileri oldukça önemlidir. Çünkü bu beceriler öğrenciler matematik kavramlarını daha iyi anlamalarına ve gerçek dünya bağlamlarında kullanmalarına yardımcı olabilir.

Alanyazındaki çalışmalardan yola çıkılarak TPAB becerileri; Birinci olarak ortaokul matematik öğretmeninn aktarım için yükü etkili bir şekilde kullanmayı içerir. İkinci olarak öğrenci merkezinde öğretimi teşvik eder. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme geliştirmelerine yardımcı olacak etkileşimli öğrenme ortamlarını ortaya koyarlar. Üçüncü olarak matematik birikimleri günlük yaşam ve gerçek dünya bağlamlarıyla elde edebilme becerilerini geliştirir. Son olarak becerileri kullanılan teknolojik hizmetler, etik ve güvenli bir şekilde kullanım bilincini içerdiği için öğretmenler çevrimiçi kaynakları doğru bir şekilde değerlendirmeli ve dijital okuryazarlığı desteklemelidir. Böylece öğrencilerin dijital güvenlik önlemleri bilinçlenmesini sağlamalıdır

Sonuç

Araştırmada kullanılan tezlerden elde edilen verilere bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Yıllara göre incelendiğinde en çok çalışmanın 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı görülürken; sırasıyla 2018, 2019 ve 2021 yılları olduğu,
- En çok alana katkıyı sağlayan üniversitenin Marmara Üniversitesi olduğu görülmüştür. Bu üniversitelerin öğretmen yeterliğine önem vermelerinden kaynaklı olduğu,
- En çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yayınlanarak alanyazına katkı sağladıkları,
- Seçilen örneklemlerin öğretmenler ile öğretmen adaylarında eşit düzeyde tercih edildiği gözlenmiştir. İkisinin birlikte olarak örneklem seçimi de bir çalışmada gerçekleştiği,
- Örneklem büyüklüğü bakımından 201-300 arasında olduğu en fazladır. Sırasıyla 1-100 arası örneklem ve 101-200 arası örneklem tezlerde kullanıldığı,
- Benimsenen araştırma yöntemi olarak en çok nicel çalışma yapıldığı,
- Araştırmalarda desen olarak ilişkisel tarama modeli tercih edildiği,
- Veri analizi aşamasında en çok tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklemler t testleri kullanıldığı görülmüştür.

Öneriler

Çalışmanın önerileri olarak;

- ✓ Çalışma "TPACK" ve "matematik eğitimi" konularında yayınlanmış yüksek lisans tezleri incelenerek yapılmıştır. Türkiye'de yapılmış doktora tezleri ve makalelerde dahil edilerek yeni bir araştırma yapılması önerilir.
- ✓ Çalışma sadece Türkiye'deki yüksek lisans tezleri kullanılarak yapılmıştır. Bu amaçla uluslararası makale ve tezlerde dahil edilebilir.
- ✓ Çalışma son beş yıldaki yüksek lisans tezleri kapsamaktadır. Aynı çalışma yıllarda genişletilerek daha fazla tez ile yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin "TPACK" becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitimlerle bilgilerinin yenilenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). *Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları.* Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2*(1), 38-63.

Baki, A., Yalçınkaya, H., Özpınar, İ., & Uzun, S. (2009). *İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması.* Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 1(1).

Düzakın, D. & Yalçınkaya, S. *(*2008*). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsün Dergisi,17(1), 225-244.

Gess-Newsome, J. (1999). *Pedagojik içerik bilgisi: Bir giriş ve yönlendirme*. *Pedagojik içerik bilgisinin incelenmesi: Fen eğitimi için yapı ve sonuçları*, 3-17.

Grossman, PL (1990). *Bir öğretmenin yapımı: Öğretmen bilgisi ve öğretmen eğitimi.* New York: Teachers College Press.

Kaplan, K. ve Ertürk, E. (2012). *Dijital çağ ve bireyin ideolojik aygıtları*. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 2(4), 7-12.

Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). *Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 13-21.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. Contemporary issues in technology and teacher education*, *9*(1), 60-70.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlilikleri, MEB Yayınları, Ankara, 2002.

Nuangchalerm, P. (2011). In-service science teachers' pedagogical content knowledge. *Studies in Sociology of Science*, *2*(2), 33-37.

Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler (Geliştirilmiş 6. Baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık.*

Pierson, M. E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. Journal of Research on Computing in Education, 33, 413–430.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational researcher, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* Harvard educational review, *57*(1), 1-23.

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bildiri Kodu: 79

Erdi TANGUT

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

m.erdi.tangut@hotmail.com

ORCID: 0009-0004-2164-518X

Mustafa ÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

mcelebi@erciyes.edu.tr

ORCID:0000-0002-0325-7528

Yusuf Levent ŞAHİN

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

ylsahin@anadolu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3261-9647

Öz

İnternetin giderek yaygınlaştığı ve hayatımızın vazgeçilmez bir ögesi haline geldiği çağımızda öğrencilerimizin interneti faydalı ve zararlı amaç olarak kullandıkları bilinen bir gerçekliktir. Öğrencilerin internet kullanımında bilerek ya da bilmeden arkadaşları üzerinde olumsuz etki oluşturabilecek davranışlarda bulunması söz konusu olmaktadır. Bunlardan bir tanesi de *siber zorbalık* kavramıdır. Bu çalışmada öğrenciler arasında internetin zararlı kullanımından yola çıkarak ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık durumuna maruz kalmalarına ilişkin öğretmenlerin siber zorbalık bilgileri ve böyle bir durumla karşılaştıklarında rehberlik edebilme bilgileri için öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışma araştırma yöntem türlerinden nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma yöntemlerinden de olgu-bilim deseni seçilmiştir. Araştırmada çalışma grubu kolayda örnekleme metodu ile Kayseri İlinde görev yapan 11 ortaokul öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılara sekiz tane görüşme sorusu ve beş tane de demografik soru yöneltmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere gönüllü katılım formları onaylatılarak veri kaybı olmaması için ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcı öğretmenlerden gelen bilgiler doğrultusunda *siber zorbalık* konusunda yeterli hizmetiçi eğitim almadıkları, siber zorbalık durumunun fiziki zorbalığa göre daha fazla zarar verdiği, bulaşıcı bir zorbalık türü olduğu, sosyal medya ve çevrimiçi oyunlar aracılığı ile daha çok yapıldığı, akran gruplarında yaygın olduğu, siber zorbalık durumlarına maruz kalındığında öğretmenlerinden destek istedikleri ve dijital araç-gereç kullanımında ailelerin denetiminin önemine vurgu yapılmıştır. Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde sonuçların benzer özellikte çıktığı söylenebilir. Sonuç itibari ile bu süreçte en fazla yükün öğretmenlerde olduğu ve rehberlik boyutunun ihmal edilemeyeceği hem alanyazın taramasında hem de bu çalışmada görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK), İnternet, Fiziki Zorbalık, Siber Mağduriyet

Abstract

It is a known fact that our students use the internet for useful and harmful purposes in our age where the internet has become increasingly widespread and has become an indispensable element of our lives. It is possible for students to engage in behaviours that may have a negative impact on their friends, knowingly or unknowingly, when using the internet. One of these is the concept of cyberbullying. In this study, based on the harmful use of the internet among students, it is aimed to obtain teachers' opinions on the cyberbullying knowledge of teachers regarding the exposure of secondary school students to cyberbullying and their knowledge of guiding them when they encounter such a situation. Qualitative research method was selected from the types of research methods and case-science design was selected from qualitative research methods. The study group was determined as 11 secondary school teachers working in Kayseri Province by convenience sampling method. In the data collection phase of the study, eight interview questions and five demographic questions were asked to the participants with semi-structured interview forms. Before the interview, the voluntary participation forms were approved by the teachers and audio recording was made to prevent data loss. In line with the information received from the participant teachers, it was emphasised that they did not receive sufficient in-service training on cyberbullying, cyberbullying causes more damage than physical bullying, it is a contagious type of bullying, it is more common through social media and online games, it is common in peer groups, they want support from their teachers when exposed to cyberbullying situations, and the importance of parental supervision in the use of digital tools and equipment. When the studies conducted in the literature are examined, it can be said that the results are similar. As a result, it was seen both in the literature review and in this study that teachers have the most burden in this process and that the guidance dimension cannot be neglected.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Information and Communication Technologies Authority (ICTA), Internet, Physical Bullying, Cyber Victimization

Giriş

Günümüzde teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesiyle dünyada birçok alanda gelişim ve değişim görülmektedir. Bu değişim teknolojik cihazlarda sürekli olmakla beraber, yaşadığımız 21.yy dönemini ise teknolojik devrim çağı olarak adlandırabiliriz. Bu çağda sağlıktan eğitime, üretimden iletişime kadar geniş bir alana etki eden internet popülerleşmiştir. İnternetin popülerliği ise internete olan bağımlılığı artırmış ve gündelik hayatı etkilemiştir.

We Are Social (WAS) ve Hootsuite'un (2019) "Dijital 2019" Temmuz ayı raporuna göre, dünya nüfusunun %56'sı (4.333 milyar) internet kullanmaktadır. İnternet kullananların oranı %8,2 oran artışıyla 2018 yılından 2019 yılına 328 milyon kişi artışı raporda görülmektedir (WAS, 2019). İnternet kullanımı Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de

sürekli artış göstermiştir. Son 5 yılda TÜİK tarafından yapılan "Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" verilerine göre, Türkiye'de internet kullanım oranı farklı yıllarda şu şekilde tespit edilmiştir: "*2015 yılında %55.9, 2016 yılında %61.2, 2017 yılında %66.8, 2018 yılında %72.9 ve 2019 yılında %75.3'tür*" (TÜİK, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Bu verilere dayanarak bireylerin internet kullanım alanlarıyla alakalı yapılmış bir araştırma olan Madell ve Muncer'in (2004) çocuklar ve ergenler üzerine gerçekleştirdiği çalışma, öğrencilerin yüksek oranda müzik dinleme (%67), gezinme (%56) ve e-posta gönderme/alma (%55) amaçlı olarak interneti kullandığı sonucuna varmıştır. Türkiye'de ise internet kullanımı yaş gruplarına göre incelendiğinde Orhan ve Akkoyunlu (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya çıkan verilere göre 10-14 yaş aralığındaki gençlerin interneti yoğun bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir.

Ekici ve Uçak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada ise , Türkiye'deki çocukların çoğu internetin bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama özelliği ve sürekli olarak zenginleşen içeriği nedeniyle bilgiye ulaşma konusunda tercihlerini internet kullanımından yana kullanmaktadır.

Dursun ve Akbulut'a (2010) göre Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT); yenilikçi, kullanımı kolay ve verimli platformlar sunarken zorbaca tüketimde bulunan kişiler için de yeni araçlar ve orijinal özellikler sunmuştur.

Çocuklar arasında da akran zorbalığı, teknolojinin gelişmesi ile dijital ortamda yeni zorbalık türünü ortaya çıkarmıştır. Bu zorbalık; siber zorbalık, sanal zorbalık, online sosyal baskı veya elektronik zorbalık olarak adlandırılmakta ve chat, elektronik posta, blog siteleri, görüntülü görüşme, web siteleri gibi internette her alanda yaygın bir şekilde görülmektedir (Akbaba ve Eroğlu 2013). Siber zorbalık teknolojinin karanlık tarafı olarak kabul edilmektedir (Kowalksi ve Limber, 2007).

Son zamanlarda yapılan bir dizi araştırma, öğretmenlerin siber zorbalıkla başa çıkma konusundaki rol üzerine tartışmaların yoğunlaştığını göstermektedir (Yot vd., 2019; Gualdo vd., 2018; Shemesh Heiman ve Ben-Ari, 2018). Siber zorbalığı önlemek için öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri, velilerle ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerekmektedir (Yaman vd., 2013). Bu şekilde siber zorbalığın etkilerini

azaltmak ve öğrencilerin güvende hissetmelerini sağlamak için önemli bir destek sağlanabilir.

Buradan hareketle çalışmanın önemi, teknolojinin ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında da yaygın bir kullanımı ile ortaya çıkan siber zorbalık durumunun bu kademede görev yapan öğretmenlerin siber zorbalık algılarının belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların siber zorbalık davranış problemlerine müdahale etme, öğrencilere rehberlik etme gibi durumları sunarak farkındalık düzeylerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Buradan elde edilen verilerden bize öğretmenlerin siber zorbalık konusuna ne düzeyde hâkim olduklarını, her öğrencisinin birer siber zorbalık mağduru olabileceği veya yapabileceği, daha çok ne gibi ortamlarda siber zorbalığın yaygın olduğu ve nasıl gerçekleşebileceği şeklinde fikir sunması açısından bundan sonraki bu konuda yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin bu konuda eksik kalan yönleri açısından bir kaynak oluşturacak olup araştırmacıya rehber olacaktır.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalmalarına ilişkin MEB'e bağlı resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yönelik yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgu-bilim tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Kayseri ilindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri arasından 2022-2023 eğitim öğretim yılında seçilen on bir kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubuna öğretmenlerin kolayda örnekleme yöntemi ile seçimi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için sekiz görüşme sorusu ve beş demografik sorudan oluşan bir görüşme izin formu (Ek-1) kullanılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme biçiminde tasarlanmıştır. Görüşme esnasında gerek duyulması durumunda ek sorular yöneltilmiştir.

Görüşme Formu

Çalışma kapsamında görüşme formunda beş demografik soru ile aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Sizce hangi davranışlar siber zorbalık olarak tanımlanabilir?
2. Sizce öğrencilere fiziki zorbalık mı, siber zorbalık mı daha çok zarar veriyor? Neden?
3. Ortaokul öğrencileri fiziki zorbalığa mı yoksa siber zorbalığa mı maruz kaldıklarında daha savunmasız oluyorlar? Niçin?
4. Sizce öğrenciler daha çok kim/kimler tarafından siber zorbalığa maruz kalıyor? Neden?
5. Öğrencileriniz siber zorbalığa uğradıklarında kimden/kimlerden destek alıyor? Açıklayarak cevaplar mısınız?
6. Sizce öğrenciler arasında siber zorbalık bulaşıcı mıdır? Neden?
7. Sizce siber zorbalığa uğrama ihtimali her öğrenci için aynı mı, yoksa bazı öğrenciler daha mı fazla maruz kalıyor? Bu düşüncenizin nedenini açıklar mısınız?
8. Öğrencilerde siber zorbalığı engellemeye yönelik eğitimin hangi paydaşları (yöneticiler, öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman vb.) ne gibi çalışmalar yapabilir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracının hazırlanması öncesinde veri tabanlarında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Oluşan verilerden yola çıkılarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sekiz adet araştırma sorusu "*ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalmaları*" hakkında veri toplama amacıyla sorulmuştur. Bu sorulara ek beş adet demografik soru ile de gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin demografik tablo analizleri yapılması amaçlanmıştır.

Gönüllü öğretmenlere görüşme öncesi görüşme formları inceletilip araştırmanın amacı ve nerede kullanılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Gönüllü katılımcı olmayı kabul ettikten sonra görüşmede kayıt alınması için görüşme izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler 10-15 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeler yapıldıktan sonra kayıtlar katılımcı öğretmene dinletilerek eklemeler veya düzeltmeler yapmak istediği yerlerin olup olmadığı sorulmuştur. Bir sonraki aşamada görüşmeler uygun bir şekilde yazılı metine dönüştürülmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizinde ise görüşme kayıtlarından elde verilerin metin haline dönüştürülmesinde izlenen yol şu şekildedir:

- Görüşmeler esnasında; her katılımcı öğretmene bir kod verilmiş ,
- Görüşme sorularının her biri için bir alan bırakılmış ve cevaplar katılımcı kodlarına göre buraya işlenmiş,
- Her sorunun alanındaki veriler incelenerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmacının/Araştırmacıların Rolü

Verilerin toplanması ve analizi boyunca herhangi bir şekilde yorum yapılmamış olduğu ve tarafsız kalındığı değerlendirilmektedir.

Etik Konular

Araştırma ve Yayın Etiğine uyularak çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalmalarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Ayrıca yapılan bu görüşmelerden çıkan bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Hangi Davranışların Siber Zorbalık Olarak Tanımlanabileceği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin hangi davranışları siber zorbalık olarak tanımlandığına ilişkin veriler Tablo 3.1'de gösterilmiştir. Görüşmede katılımcı öğretmenlere "Sizce hangi davranışlar siber zorbalık olarak tanımlanabilir?" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır.

Tablo 0.1.

Hangi Tür Davranışların Siber Zorbalık Olarak Tanımlanacağı

Öğretmen Kodları	İnternet Ortamında Yapılan Olumsuz Davranışlar	Tüm İletişim Teknolojileri İle Yapılan Olumsuz Davranışlar	Sosyal Medya Aracılığı İle Yapılan Olumsuz Davranışlar	Online Oyunlar Aracılığı İle Yapılan Olumsuz Davranışlar	Mesajlaşma Aracılığı İle Yapılan Olumsuz Davranışlar
HkOgr1			√	√	

HkOgr2			√	√	√
HkOgr3	√		√	√	
HkOgr4	√				
HkOgr5		√			√
HkOgr6	√				
HkOgr7	√				
HkOgr8	√		√		
HkOgr9	√			√	
HkOgr10			√		
HkOgr11			√	√	√
Toplam	6	1	6	5	3

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmelerin en fazla cevap olarak internet ortamında yapılan olumsuz davranışlar ile sosyal medya aracılığı ile yapılan olumsuz davranışlara altışar (%28,57) kişinin yanıt verdiği görülmektedir. Sırasıyla online oyunlar aracılığı ile yapılan olumsuz davranışlar beş (%23,80) kişi, mesajlaşma aracılığı ile olumsuz davranışlara üç (%12,50) kişi ve tüm iletişim teknolojileri ile yapılan olumsuz davranışlara da bir (%4,16) kişi yanıt olarak vermiştir.

Fiziki Zorbalığın Mı Yoksa Siber Zorbalığın mı Daha Çok Zarar Verdiği

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin zorbalık mı yoksa siber zorbalığın daha çok zarar verdiğine dair yanıtları aşağıdaki Tablo 3.2'de yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "Sizce öğrencilere zorbalık mı siber zorbalık mı daha çok zarar vermektedir? Neden?" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır

Tablo 0.2.

Öğrencilere Fiziki Zorbalık mı Siber Zorbalık mı Daha Çok Zarar Verdiği

Öğrencilere Zorbalığın Mı Yoksa Siber Zorbalığın mı Daha Çok Zarar Verdiği	f
Fiziki Zorbalık	2
Siber Zorbalık	5

Her İkisi de	4
Toplam	11

Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmenlerin sorulan soruya en çok yanıt olarak siber zorbalığı beş kişi (%45,45) ile öğrencilere en çok zarar verdiğini söylemişlerdir. Sırasıyla her ikisi cevabını dört (%36,36) kişi ve zorbalık cevabını ise iki (%18,18) vermişlerdir.

Ortaokul Öğrencilerinin Siber Zorbalığa Maruz Kalma Durumlarında Savunmasız Olmaları

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin hangi durumda savunmasız olma durumlarına dair yanıtları aşağıdaki Tablo 3.3'de yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "*Ortaokul öğrencileri zorbalığa mı yoksa siber zorbalığa mı maruz kaldıklarında daha savunmasız oluyorlar? Niçin?*" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır.

Tablo 0.3.

Fiziki Zorbalık/Siber Zorbalık Durumlarındaki Savunmasız Olma Durumları

Zorbalık/Siber Zorbalık Durumlarında Savunmasız Olmaları	f
Zorbalık	2
Siber Zorbalık	8
Her İkisi	1
Toplam	11

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin sorulan soruya en çok yanıt olarak siber zorbalığı sekiz kişi (%72,72) ile öğrencilere en çok zarar verdiğini söylemişlerdir. Sırasıyla zorbalık cevabını iki (%18,18) kişi ve her ikisi cevabını ise iki (%9,09) vermişlerdir.

Öğrencilerin Siber Zorbalığa Kim ya da Kimler Tarafından Maruz Bırakıldığı

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa kim ya da kimler tarafından maruz kaldıklarına dair yanıtlar aşağıdaki yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "*Sizce öğrenciler daha çok kim/kimler tarafından siber zorbalığa maruz kalıyor? Neden*" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplardan öğrencilerin kim/kimler tarafından maruz kaldığına dair en çok verilen şu cevaplar olmuştur: Akranları veya kendi arkadaş grupları, kendinden yaşça büyük kişiler, sosyal medya fenomenleri ve online oyun gruplarında olan kişiler şeklinde cevapların yoğun olarak verildiği gözükmektedir.

Siber Zorbalığa Uğrayan Öğrencilerin Kim ya da Kimlerden Destek Aldıkları

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kaldıklarında kim ya da kimlerden destek aldıklarına dair yanıtlar aşağıdaki Tablo 3.5'te yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "*Öğrencileriniz siber zorbalığa uğradıklarında kim/kimlerden destek alıyor? Açıklayarak cevaplar mısınız?*" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır.

Tablo 0.4.

Siber Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Kim/Kimlerden Destek Aldıkları

Öğretmen Kodları	Aile Bireylerinden Bir Kişi	Yakın Gördükleri Kişi veya Arkadaşları	Öğretmenleri	Neredeyse Hiç Kimse
HkOgr1	√		√	
HkOgr2				√
HkOgr3		√	√	
HkOgr4		√	√	
HkOgr5	√		√	
HkOgr6	√	√	√	
HkOgr7	√			
HkOgr8	√	√	√	
HkOgr9	√			
HkOgr10			√	√
HkOgr11		√	√	
Toplam	6	5	8	2

Tablo 3.4 incelendiğinde en çok cevap olarak öğretmenleriyle bu durumu paylaşabildiklerini sekiz kişi (% 72,72) olmuştur. Bir sonraki en fazla verilen cevap olan aile bireylerinden bir kişiyi altı (%66,66) kişi, yakın gördükleri kişi veya arkadaşları cevabını veren beş (%55,55) kişi ve neredeyse hiç kimse yanıtını veren iki (%22,22) kişi olmuştur.

Öğrenciler Arasında Siber Zorbalığın Bulaşıcı Olma Durumu

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığın olup olmadığına yanıtlar aşağıdaki Tablo 3.5'te yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "*Sizce öğrenciler arasında siber zorbalık bulaşıcı mıdır? Neden?*" sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır

Tablo 0.5.

Öğrenciler Arasında Siber Zorbalığın Bulaşıcı Olma Durumları

Siber Zorbalık Bulaşıcı Mı?	f
Evet	10
Hayır	0
Kararsız	1
Toplam	11

Tablo 3.5. incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir oranda siber zorbalığın bulaşıcı olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Toplam on bir (11) katılımcı öğretmenin onu (%90,90) evet yanıtını, bir (%9,09) kişide kararsız yanıtını vermiştir.

Her Öğrencinin Siber Zorbalığa Maruz Kalma Düzeyi

Araştırmada katılımcı olan öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa hepsinin eşit düzeyde maruz kalıp kalmadığına dair yanıtlara yer verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı öğretmenlere "*Sizce siber zorbalığa uğrama ihtimali her öğrenci için aynı mı, yoksa bazı öğrenciler daha mı fazla maruz kalıyor? Bu düşüncenizin nedenini açıklar mısınız?* sorusu yöneltilerek yanıt aranmıştır. Bu soruya yanıt olarak katılımcı öğretmenlerin birkaçının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

HkOgr3: "*Aynı değil, özellikle aile içerisinde iletişim sorunu olan öğrenciler, siber zorbalığa daha çok maruz kalıyor. Anne babası boşanmış aile içerisinde iletişim problemi olan öğrenciler maalesef daha fazla teknolojiyle daha haşır neşir. Bir de ailesi teknoloji hakkında bilgi sahibi değilse bilmiyorsa ya ben zaten anlamıyorum deyip çocuğu teknolojiyle tek başına bırakıyorsa o çocuklar daha fazlası ben zorbalığa maruz kalıyor."* şeklinde soruya yanıt vermiştir.

HkOgr8: "*Bence bazı öğrenciler daha fazla maruz kalıyor çünkü yakın çevresi özellikle aile faktörü çok önemli. Burada ailenin biraz ilgisizliği ile de alakalı ya da parçalanmış aileler daha çok fazla maruz kalıyorlar. Çünkü ilgi görmedikleri için ilgiyi internet ortamında bulmaya çalışıyorlar."* şeklinde soruya yanıt vermiştir.

Eğitim Paydaşlarının Siber Zorbalığı Engellemeye Yönelik Çalışmaları

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin siber zorbalığı engellemeye yönelik çalışmalar kapsamında yapılabileceklere verdikleri yanıtlar aşağıda verilmiş ve görüşme esnasında öğretmenlere "*Öğrencilerde siber zorbalığı engellemeye yönelik eğitimin hangi paydaşları (yöneticiler, öğretmen, sınıf rehber öğretmeni, psikolojik danışman vb.) ne*

gibi çalışmalar yapabilir?" sorusu yöneltilerek yanıtlar aranmıştır. Bu yanıtlara katılımcı olan öğretmenlerden birkaçının verdiği cevaplar şu şekildedir.

HkOgr9: *"Yani sadece şu demek normalde daha doğrusu öneri değil. Bu anlamda genel bir hizmet içi eğitim var mı? Bilgim yok ama ben kendim bilişimle çok alakalı olduğum için fazla hakimim. Bu anlamda öğrenciler bu anlamda yetkin gördükleri herhangi bir öğretmenleriyle iletişime geçebilirler. Diyelim, şu öğretmen demek veya şu branş demek benim için pek doğru gelmiyor. Siber zorbalıktan gerçek hayata yansıyan kısmında daha fazla okul idarecileri ve öğretmenlerle yine bir zorbalık kısmıyla yardım alabilirler."* şeklinde soruya yanıt vermiştir.

HkOgr7: "*Aileleri bilinçlendirmek burada bence önemli. Aileler bilinçlendi bilirse. Çünkü çocukların hangi sayfalara girdiğini, ne yaptığını ve kimler tarafından bir şeylere maruz kalıp kalmadıklarını bunları gözlemlemek gerekir. Birinci aile sonra öğretmen faktörü var. O da hani daha çok veli bilinçlendi. Amaçlı var ya da okulda bunları denetleme amaçlı idare kısmı da hem öğretmenleri bilinçlendirme açısından hem de velileri ve öğrencileri bilinçlendirme açısından olması gerekiyor."* şeklinde soruya yanıt vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırma sonucunda zorbalık/siber zorbalık durumlarında öğretmenlerin yeterli hizmetiçi eğitim alamadıkları fakat konu hakkında değerli bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere hizmetiçi eğitimle öğretmenlerimizin sürekli desteklenmeleri gerekmektedir.

Siber zorbalık noktasında verilen cevaplardan elde edilen bulgulara bakıldığında genel anlamda etkileşimin sık olduğu sosyal medya, online oyunlar, mesajlaşma imkânı olan internet ortamındaki yerlerde olduğu anlaşılmaktadır (bkz. HkOgr1 vd., s.17-18). Öğretmenlerimizin bu soruya yanıt olarak verdikleri cevabın Akbaba ve Eroğlu'nun (2013) araştırmasından çıkan bulgularla tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. Yani araştırma sonucu ve yanıtlarımızdan elde edilen veriler ışığında siber zorbalığın nerelerde yaygın olduğu sorusuna internet ortamının olduğu her yerde diyebiliriz.

Bulgulardaki yorumlardan yola çıkarak fiziki zorbalık ve siber zorbalık karşılaştırmasında siber zorbalığın gizliden gizliye yapılmasından kaynaklı olmasından dolayı öğrencilere daha çok zarar verdiği noktasında öğretmenlerin çoğunluk olarak hem fikir oldukları görülmektedir (bkz. HkOgr9 vd., s.17-18). Zorbalığın bireyde fiziksel olarak zararı bulunurken siber zorbalığın fiziki ve psikolojik boyut anlamında bireylere zarar verdiği düşüncesi genel kanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Siber zorbalığın katılımcı öğretmenler tarafından bulaşıcı olduğu düşüncesini hâkim olduğu görülmektedir (bkz. HkOgr1, HkOgr3 ve HkOgr4., s.22-23). Bu anlamda veliler siber zorbalığın yaygın olduğu yerlerde kendi denetim ve gözetimleri altında çocuklarına müsaade etmeleri gerekmektedir. Nitekim aileler bu denetim mekanizmasını işletmedikleri takdirde siber zorbalık veya daha farklı şeylerle karşılaşacaklarını unutmamalıdır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin ortak söylem olarak verdiği yanıtlardan birisi de siber zorbalığa maruz kalan öğrencinin bu durumu ailesine çekinerek söylemedikleri buna karşın en yakın arkadaşı ve öğretmenleriyle bu durumu paylaştıklarıdır (bkz. HkOgr5 vd., s.21-22). Bizlerin burada çıkarması gereken ana fikir anlamında çocuklar ve aileler arasında sağlam bir iletişim olması ve bireyler kendini

Kendi araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlardan ve Yot ve diğerleri (2019), Gualdo ve diğerleri (2018) ve Shemesh Heiman ve Ben Ari'nin (2018) araştırmalarında ortaya koydukları sonuçlara bakıldığında burada en büyük işin öğretmenlere düştüğü ve rehberlik boyutunun ihmal edilmemesi gerektiği düşüncesidir. Velilerle tüm öğretmenlerin sürekli iş birliği halinde olunması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç

Analiz sonucunda yapılan değerlendirmede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Görüşmede öğretmenlerin siber zorbalığa dair hizmet içi eğitim anlamında yeterli eğitim almadıkları görülmüştür.
- Siber zorbalığın, zorbalığa göre öğrencilerde özellikle daha çok zarar verdiği anlaşılmıştır.
- Görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlerin siber zorbalığın öğrenciler arasında bulaşıcı olduğu noktasında ortak fikre sahip oldukları saptanmıştır.

- Görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikle internet, sosyal medya ve online oyunlarda siber zorbalığın fazla olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler siber zorbalık noktasında öğrencilerin daha çok akran ve arkadaş gruplarında bunun yaygın olduğunu belirtmişlerdir.
- Siber zorbalığa maruz kalma durumunda aileden çekinildiği daha çok öğretmeninden bu konuda ilk destek alabilecekleri yönünde görüşler bildirmişlerdir.
- Özellikle teknoloji ile iç içe olduğumuz çağda dijital araç ve gereçlerin bilinçli kullanılması ve aile denetiminin önemini vurgulamışlardır.
- Görüşmeye gönüllü katılan öğretmenlerin öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeylerinin aynı olmadığı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Özellikle parçalanmış aile çocuklarının ve ebeveyn denetiminin yetersiz olduğu durumlarda öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalacağına dair görüş bildirmişlerdir.

Öneriler

Çalışmanın önerileri olarak;

- Sadece ortaokul öğrencileri kapsadığı için ilkokul, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerini inceleyecek çalışmalar yapılması alanyazın açısından faydalı olacaktır.
- Nitel araştırma yöntemiyle çalışılmıştır. Bundan dolayı nicel araştırma yöntemiyle çalışma yapılması genelleme açısından daha sağlıklı fikir sunabilir.
- Olgu-bilim modeli kullanılarak yapılmıştır. Diğer nitel araştırma desenleri kullanılan çalışmalar yapılması önerilir.
- Sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmen görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin dahil edildiği çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin bu araştırma konusu hakkında hizmetiçi eğitim anlamında yetersiz oldukları yapılan görüşmelerde anlaşılmıştır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle öğretmenlerin konu hakkında daha donanımlı olmaları sağlanabilir.
- Araştırma konusunun içeriğiyle alakalı olarak rehber öğretmeni olmayan okullarda okul idarelerine gereken rehberlik desteği Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından sağlanabilir.

- Öğretmenlerin kendi sınıfları ile olan iletişimleri hakkında şube öğretmenleri ile sürekli olarak irtibatta olmaları sağlanmalıdır.
- Ailelerin zorbalık/siber zorbalık durumları hakkında bilgilendirme eğitimlerinin yaygınlaştırılması planlanmalıdır.

Kaynakça

Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin yordayıcıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 105-122.

Dursun, Ö., & Akbulut, Y. (2010). Investigation of Cyberbullying. Victimization and Communication Style in a Hybrid Learning Environment". Paper presented at the International Joint Conference and Media Days, Eskişehir.

Ekici, S. ve Uçak, N. Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internete bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği, 26*(1), 78-96.

Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education. *Comunicar: Revista Científica de Comunicacíon y Educacíon*, *26*(56), 29-38.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6).

Madell, D., & Muncer, S. (2004). Gender differences in the use of the internet by english secondary school children. *Social Psychology Of Education, 7*(2), 229- 251. http://dx.doi.org/10.1023/B:SPOE.0000018552.85903.4d

Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26*, 107-116.

Shemesh, D., Heiman, T. and Ben-Ari, D. K. (2018). *Developing, implementing, and evaluating an intervention program on cyberbullying for teachers.* DOI: 10.18178/ijlt.4.4.

TÜİK (2015). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, Sayı: 18660-18/08/2015. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660, Erişim Tarihi: 20.03.2018.

TÜİK (2016). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, Sayı: 21779-18/08/2016. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779, Erişim Tarihi: 20.03.2018.

TÜİK (2017). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, Sayı: 24863-18/08/2017. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862, Erişim Tarihi: 20.03.2018.

TÜİK (2018). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, Sayı: 27819-8/08/2018.http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819, Erişim Tarihi: 20.03.2018.

TÜİK (2019). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*, Sayı: 30574-27/08/2019. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574, Erişim Tarihi: 30.08.2019.

Yaman, E., Karakülah, D. ve Dilmaç, B. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin değerlerini yordayan iki önemli değişken: Siber zorbalık eğilimleri ve okul kültürü arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*, 26.

Yot, C. Franco, M. D. and Hueros, A. D. (2019). *Traine teachers' perceptions on cyberbullying in educational contexts*. DOI: 10.3390/socsci8010021.

We Are Social. (2019). https://wearesocial.com/global-digital-report-2019.

Önce Geri Dönüştür, Sonra Oyna Öğren

Bildiri Kodu: 109

Seda EMEKDAR ÖZÇİMEN

Uşak Sivaslı Muammer Yazgan İlkokulu, Türkiye

sedaemekdar@gmail.com

ORCID:0009-0002-8662-2769

Öz

Projemizin hedef kitlesi okul öğrencilerimizdir. Projemizin amacı ise Geri dönüşüm noktasında tüm dünyada birçok çağrı yapılmasına rağmen gereken etkinin sağlanamaması üzerine öğrencilere yaparak yaşayarak geri dönüşümle neler yapılabileceğini kavratmak. Geri dönüşümün önemini fark ettirmek, doğaya ve çevreye verilmesi gereken önemin farkındalığını arttırmak, iş birliğinin önemini vurgulamak. Bunu yaparken de öğrenci ve velilerle işbirliği yaparak okul bahçemizi güzelleştirip, daha kullanışlı hale getirmek. Bunun için neler yapılabileceği konusunda okulumuz öğretmen, öğrenci ve velilerinden görüş ve öneriler toplandı. Futbol kalesi ve bisiklet park alanı için atıl durumdaki demirler; çöp kovaları için eski soba kovaları; çilek dikimi için oluklar; okul duvar köşelerinde iş güvenliği sağlamak için eski araba tekerlekleri toplandı. Öğrenci ve velilerin yardımıyla geri dönüşümü sağlanan bu malzemeler okul bahçemizde anlam ve değer kazandı. Proje sonunda öğrenciler geri dönüşüm malzemelerini kullanarak, emek vererek daha güzel, daha güvenli bir okul bahçesine sahip oldu.

Anahtar Kelimeler: Geri Dönüşüm, Güvenlik, İş Birliği,

Abstract

The aim of our project is to make students understand what can be done with recycling by doing and experiencing it, as despite many calls for recycling all over the world, the required effect cannot be achieved. To raise awareness of the importance of recycling, to raise awareness of the importance given to nature and the environment, and to emphasize the importance of cooperation. While doing this, we aim to beautify our school garden and make it more useful by collaborating with students and parents. Opinions and suggestions were collected from our school's teachers, students and parents about what can be done for this. Idle iron bars for the football goal and bicycle parking area; old stove buckets for garbage cans; grooves for planting strawberries; Old car wheels were collected to ensure work safety in the school wall corners. These recycled materials, with the help of students and parents, gained meaning and value in our school garden. At the end of the project, the students had a more beautiful and safer school garden by using recycling materials and working hard.

Keywords: Recycling, Safety, Collaboration

Giriş

Geri dönüşüm, yeniden değerlendirilme imkânı olan atıkların fiziksel ve kimyasal işlemlere tabi tutularak ikinci bir hammaddeye dönüştürülmesidir. Geri dönüşümde amaç, kaynakların aşırı kullanımını önlemektir. Geri dönüşümle hem doğayı hem de

kaynaklarımızı koruruz. Atık üretimi ve kaynak tüketimini azaltmanın en önemli yolu geri kazanım ve yeniden kullanımdır. Üretim ve tüketim sonrasında oluşacak atıklar yeniden değerlendirilebilir. Kaliteli ham madde ya da yan ürün elde edilebilir, yeniden kullanılabilir, enerji elde edilebilir (Meriç ve Kayranlı, 2003). Yeniden değerlendirilme imkanı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek hammaddeye ya da yan ürününe dönüştürülerek tekrar üretime katılmasına geri dönüşüm denir. Katı atıkların önemli bir kısmı (kağıt, teneke, cam gibi) geri dönüştürülebilir ürünlerdir. Atık ürünlerin geri dönüştürülmesi ile atık maddelerin çevre, sağlık ve ekonomiye olumsuz etkileri azalır, kirlilik ve doğal kaynakların tahribatı giderilir (Spiegelman and Sheehan, 2004). Bununla beraber, ürünlerin geri dönüşümü doğada CO2 miktarının azalmasına dolayısıyla küresel ısınmanın etkilerinin giderilmesini sağlar. Ayrıca, geri dönüşüm ile yer altı suları kirlilikten korunur, endüstrinin ihtiyacı olan ham madde ve yan ürünler doğal kaynakları tüketmeden geri dönüşümlü ürünlerden sağlanır (Ackerman, 1997; Gandy, 1994). Dünyada geri dönüşüm ve diğer çevre koruma davranışlarının çevre sorunlarının giderilme sürecindeki önemi artmaktadır (Schultz, 2002). Çevre sorunlarının çözümü insanların çevre konusunda bilinçlenmesi ile gerçekleşebilir. İnsanların çevreyle ilgili bilgi, tutum ve bilinç kazanmasının yolu da çevre eğitimi ile olabilir. Günümüzde çevre eğitimi, insanları çevre hakkında bilgilendirmekten öteye gidip, onları çevre yönetiminde istekleri ve becerileri olan gönüllü katılımcılar haline getirmeyi hedefleri arasına almıştır (Peyton et all, 1995). Çevre eğitimi toplumsal duyarlılık ve ilginin artmasını, çevre korunması için gerekli olan bilginin sağlanmasını, çevre sorunlarının çözümü için gerekli yöntemlerin araştırılmasını sağlar (Dresner and Blatner, 2006). Geri dönüşümlü ürünlerin kullanılması gibi çevre koruma davranışlarının kazanılmasında okulların rolleri önemlidir. Öğrenciler geri dönüşümün çevre için önemini, gerekli olan çevre bilincini çevre eğitimiyle okullarda kazanırlar. Connor (1989), geri dönüşümün öğrenciler tarafından algılanabilmesi için okullara önemli roller düştüğünü belirtmektedir. Okullarda öğrenciler yer kürenin kaynaklarının sınırlı olduğunu öğrenmeli, belirli bir atığın doğada uzun süre bozulmadan kalacağını ve çevreye zarar vereceği bilgisi kazanmalıdır. Gamba and Oskamp (1994), geri dönüşümle engelleri; geri dönüşümlü ürünlerin neler olduğunu bilmemek ve geri dönüşüm süreci hakkında bilgi sahibi olmamak, geri dönüşümün faydalarını bilmemek olarak ifade etmiştir. Biz de bu projemizde elimizdeki geri dönüşüm malzemeleri ile neler yapabileceğimizi

öğrencilerimize göstermek; atık malzemelerin dönüştürülmesinde öğrencilere de görevler vererek, sürece dahil ederek yaparak yaşayarak öğrenme ile öğrenmelerini kalıcı hale getirmeyi sağlamak istedik.

Okul bahçeleri öğrencilerin okulda informal öğrenme sağladıkları alanlardır. Tenefüslerde ve oyun derslerinde hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini sağlamak istedik.

Üzümsü meyveler içerisinde en önemli yeri tutan çilek dünyanın birçok yerinde yetiştirilmektedir. Çileğin özellikle son yıllarda dünyada ve ülkemizde giderek önem kazanmasında en büyük etken değişik iklim ve toprak koşullarında ekonomik olarak yetiştirilmesi olmuştur. (Karahan, H. , Özsayın, D. & Karaman, (2015).Çilek bulunduğumuz Sivaslı ilçesi ile özdeşleşen bir meyvedir. Her yıl çeşitli konser ve etkinliklerle "Çilek Festivali' düzenlenmektedir. İlçede en iyi çilekler seçilmektedir. Okulumuzda toprak alan olmamasına rağmen çocukların çilek yetiştiriciliği ile ilgili bilgi sahibi olmasını istedik. Bunu da deneyimleyerek öğrenmeleri için çalışmalar yaptık.

Yöntem

Yaz tatilinde okul idarecileri olarak, bahçemizi nasıl güzelleştirebileceğimiz konusunu düşündük. Yapabileceğimiz çalışmaları kafamızda tasarladık. Eylül ayında Öğretmenler Kurulu Toplantısında öğretmenlerimizle, okulların açılması ile birlikte tüm şubelerin veli toplantılarına idare olarak katılarak velilerimizle fikir alışverişinde bulunduk. Okul Aile Birliği Toplantısında yapacağımız projeyi velilerimizle paylaştık. Onların da fikir ve desteklerini alarak projemize yön verdik. Atık demir ve soba kovalarından çöp kovası, bisiklet parkı ve minyatür kale direkleri yapmaya; atık tekerleklerden çiçek saksıları yapıp öğrenci güvenliği için okul duvar köşelerine koymaya; tellere su borularından çilek yetiştirme alanları yapmaya karar verdik. Projemizin en önemli kısmı da bunların hepsini veli-öğrenci-öğretmen-idare iş birliği içinde yapılacak olmasıydı.

Eylül ve ekim aylarında geri dönüşüm malzemeleri için öğrencilerin evlerindeki atıl durumdaki soba kovaları, okulumuzda atıl durumda bulunan demir parçaları toplanıp, zımparalandı ve kaynak yaptırılıp düzelttirildi. Öğrenci ve öğretmenlerin yardımıyla boyandılar. Boyanan eski soba kovaları bahçe çöp kovası; demir parçaları ise minyatür

kale direği ve bisiklet parkı haline getirildi. Daha sonra bahçenin gerekli yerlerine montajları yapıldı.

Kasım ayı içerisinde atıl durumdaki araç tekerlekleri toplandı ve öğrenci, idareci, öğretmen ve velilerimizle birlikte boyandı. Ağaçlara, duvarlara saksı olacak şekilde montajları yapıldı. Okulumuzun bina köşelerine konularak öğrencilerin daha güvenli bir bahçede vakit geçirmeleri amaçlandı. Saksıların içine çiçek dikimleri mevsim şartlarından dolayı mayıs ayı içinde yapıldı.

Aralık ayında Okul Dilek Kutusuna atılmış mektuplar incelenirken öğrencilerden okul bahçesine oyun alanları çizilmesi ile ilgili talebin olduğu görüldü. Okul bahçesine çizilebilecek geleneksel oyunlar araştırıldı. Öğrencilere, hangi oyunlar çizilmesini istedikleri ile ilgili bir anket yapıldı. Anket sonuçlarına göre en yüksek oranda istenen üç uyun olan seksek, köşe kapmaca, sayılar treni çizimleri yapılmasına karar verildi. Renkli boyalar ve fırçalar temin edildi. Karar verilen çizimlerin şablonları çıkarıldı. Daha sonra öğrenci ve öğretmenlerini iş birliğiyle boyamalar yapıldı. Öğrencilerin isteği gerçekleştirildi. Okul bahçesine öğrencilerin eğlenceli vakit geçirebilmesi için

çeşitli geleneksel oyunlar çizildi. Özellikle 1. sınıf öğrencileri için hem eğlenceli hem sayıları öğretici çizimler yapıldı. Matematik dersinde bahçede bulunan çizimlerden faydalandılar. Öğrenciler teneffüslerde bu alanlarda hem eğlendiler hem öğrendiler.

Okul bahçemizde toprak alanın olmaması ancak bizim, öğrencilerimizin toprakla uğraşmalarını istememiz sonucunda oluklarda çilek yetiştirmeye karar verildi. Çilek yetiştirme konusunda çilek yetiştiriciliği yapan velilerimizden destek aldık. Daha iyi verim alınabilmesi için dikkat edilmesi gereken şeyleri öğrendik. Şubat ayında ilçemizle özdeşleşen çilek meyvesi yetiştirmek için okulumuz etrafında yer alan tellere su oluklarından dikim alanları oluşturuldu. Okul öğrencileri, olukları istedikleri şekilde boyadılar, oluklara resimler yaptılar. Nisan ayında çilek fideleri oluklara dikildi. Bakımını öğretmenleri gözetiminde öğrenciler yaptı. Yetişen çilekleri öğrenciler topladı. Kendileri emek vererek yetiştirmiş oldukları çilekleri yemek onlara keyif verdi.

Bulgular

Öğrencilerin okul bahçesine çizilmesini istedikleri oyunlarla ilgili yaptığımız anket sonucunda çizilecek oyunlara karar verildi. Yapılan anket sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Çizilmesi İstenen Oyunların Sayısal Dağılımı

Oyunlar	İsteyen Öğrenci Sayısı
Seksek	38
Köşe Kapmaca	32
Satranç	10
Sayı Treni	22
Dama	3
Toplam	105

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenciler kendileri emek vererek okul bahçelerini yenilediler. Geri dönüşüm konusunda farkındalıkları arttı. Teneffüs ve oyun derslerinde kendi boyadıkları kalelerde oynarken daha hevesli ve mutlu oldular. Beraber monte ettiğimiz ve boyadığımız çöp kovalarını kullanma konusunda daha dikkatli ve bilinçli davrandılar. Yere atılan çöpler azalmaya başladı. En önemlisi bunların yapımında ve dönüştürülmesinde kendileri de görev aldıkları için onları korumak için çaba sarfettiler. Malzemelere zarar vermek isteyen olursa onları uyardılar. Bunun yanında evlerinde, sokaklarında, okulda kısacası hayatın olduğu her yerde israftan kaçınmaya dikkat ettiler. Ellerine geçen malzemelerden bir şeyler yapılıp yapılamayacağını araştırmaya başladılar.

Yapılan bir şeylerin çok amaçlı kullanılabileceğini görmüş oldular. Bahçemizi ve duvarlarımızı renklendiren araba tekerlekleri aynı zamanda onların güvenliğini de sağlamış oldu. Böylece çocukların çok yönlü düşünme becerisi kazandırılmış oldu.

İlçemizde yaygın olan çilek yetiştiriciliğini deneyimlediler. Kısıtlı imkanlarla da olsa toprakla uğraştılar. Bir meyve yetiştirme sorumluluğu üstlendiler.

Okulda olmasını istedikleri, ihtiyaç duydukları şeyleri belirleyip yazdıkları dilekçeleri attıkları Okul Dilek Kutusunun önemsendiğini gördüler. İstek ve ihtiyaçlarının dikkate alındığını görmek onları değerli hissettirdi. Okul bahçesine çizilen oyun alanları ile hem geleneksel oyunlarımızı oynamaya devam ettiler. Hem de eğlenerek, oynayarak öğrenmelerini kalıcı hale getirdiler.

Kısacası öğrenciler bu bahçe sayesinde işbirliğinin önemini, geri dönüşümün faydalarını, geri dönüşümün her alanda yapılabileceğini, emek vererek her şeyi başarabileceklerini deneyimleyerek öğrenme fırsatı yakaladılar.

Projemiz, katıldığımız Uşak MEM İZ-GE Projesi Eğitimde İyi Örnekler Finalinde Kurumsal Kapasitenin Geliştirilmesi alanında ödül almıştır.

Kaynakça

Ackerman, F. 2005. *Why do we recycle: markets, values, and public policy*. Washington, D.C: Island Press.

Connor, O. 1989. Uneven and combined development and ecologicalcrisis: A Theoretical İntroduction. *Race and Class, 30* (3):1-11.

Çimen, O. & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 63-74. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16695/173538

Dresner, M. and Blawner J.S, 2006. Approaching civic responsibility using guided controversies about enivorenmental issues. *College Teaching 54*, (2),213-220.

Gamba, R.J. and Oskamp, S. 1994. Factors influencing community residents` participation in commingled curbside recycling programs. *Environment and Behavior, 26*: 587-612.

Karahan, H. , Özsayın, D. & Karaman, S. (2015). Organik Çilek Yetiştiriciliği Yapan İşletmelerin Sosyo-Ekonomik Açıdan İncelenmesi. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, *19*(1), 9-15. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/harranziraat/issue/18450/194253

Meriç, G. ve Kayranlı, B. 2003. Endüstriyel katı atık yönetimi. *5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi*, Adana.

Peyton, R.B., H. Campa III, Winterstein, S.R., . Peyton, M.D and. Peyton, V. 1995. Environmental education module on biological diversity. Environmental Education Section, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Protection: Education, Information and Voluntary Measures. Washington, D.C.: National Academy Press.

Schultz, P.W. 2002. Knowledge, education and household recycling: examining the knowledge-deficit model of behavior change. In T. Dietz & P. C. Stern (Eds.), New Tools for Environmental

Spiegelman, H., and Sheehan, B. 2004. *The future of waste, BioCycle 45*(1): 59.

Eğitim Fakültesi Akademisyenlerinin Eğitimde ChatGPT Kullanımına Dair Görüşleri

Bildiri Kodu: 111

Büşra Buluş

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

busra.bulus@std.yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4013-3532

Banu Yücel Toy

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

banutoy@yildiz.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0460-4656

Öz

Bu çalışmada Türkiye'de bulunan farklı üniversitelerin, farklı disiplinlerinde görev yapan eğitim fakültesi öğretim üyelerinin bir yapay zeka modeli olan ChatGPT teknolojisinin öğretimde kullanılması ve öğrenciler üzerinde etkisine dair görüşlerini incelemek amacı ile yürütülmüştür. Öğretim üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. ChatGPT'nin öğretimde kullanım alanları, amaçları, avantajları ve dezavantajları ile öğrenciler üzerindeki olumlu, olumsuz etkileri ve öğrencilerin ayırt edici özellikleri tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin bu teknolojinin kendileri tarafından kullanılmasına kontrollü şartlarda sıcak baktığı ama öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin fazlaca olacağına dair kaygılandığı bulgusu elde edilmiştir. Bilgi kaynaklarına erişim imkanları fazla olan öğrencilerin zaman yönetimi noktasında sıkıntılar yaşadığını, nitelikli işlerin azaldığını, bu sebeple de ChatGPT gibi unsurların sadece bir müddet motivasyon sağlayacağını beyan edenlerin olması, dijital dönüşüm konusunda akademisyenlerin mesafeli durduğunu göstermiştir. ChatGPT'nin eğitim öğretimde dönüştürücü bir rol üstleneceği anlayışı görüşmelerin geneline hakim olmuştur. Bu dönüşümün olumlu yanlarına fazlası ile odaklanmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, Yapay Zeka, ChatGPT

Abstract

Faculties of education, with the mission of teacher training, offer a teaching environment to thousands of prospective teachers every year. It is important to plan teacher training education in accordance with the needs of the young generation who closely follow the current developments in technology. In this study, research on the use of ChatGPT technology in teaching and its effect on students was conducted with faculty members of education faculties working in different disciplines of different universities. To collect data, purposeful interviews were conducted with the academicians whose consent was obtained and semi-structured interview protocol was applied. The data were interpreted in a systematic way by creatingcodes, categories and themes with content analysis and cause and effect relationship. The areas of use, purposes, advantages, and disadvantages of ChatGPT in teaching, its positive and negative effects on students and the distinctive characteristics of students were determined. It was determined that the faculty

members were favourable to using this technology, but they were worried that the negative effects on students would be too much. The observation that students with greater access to information resources encounter challenges in time management, the decline in high-skilled jobs, and the notion that entities like ChatGPT can only sustain motivation for a limited period highlight the academic community's hesitancy towards digital transformation. The understanding that ChatGPT will play a transformative role in education and training dominated the interviews.

Keywords: ChatGPT, Teacher Education, Transformation in Education

Giriş

Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçerken, geleneksel eğitim uygulamaları yerini hızla bilgisayar teknolojilerine bırakmaktadır (Beşergil, 2021). Bilgisayar teknolojilerinin kullanımı yaygınlaşırken, Web 2.0 araçları, öğretimi zenginleştirme, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine olanak sağlama, yaratıcılığı beslemede bilgiye ulaşmanın en hızlı ve kolay yolu olmaktadır (Elmas & Geban, 2012). Powerpoint sunumu yerini Prezi, Canva veya GoogleSlide'a bırakırken, animasyonlar ve zengin video içerikleri ile yeni nesil araçlarla ders içerikleri hazırlanmaktadır.

Eğitim kurumlarının zorunlu olarak uzaktan hizmet vermek durumunda kaldığı Covid-19 salgını süreci ve sonrasında çevrimiçi öğrenme araçlarının, öğrencilerin birincil ders kaynağı haline geldiği görülmektedir. Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Youtube ve WebEx, bu süreçte %68 oranında tercih edilen öğrenme araçları olmuştur (Selvaraj vd., 2021) Öğrencilerin bu uygulamaları gündelik hayatın bir parçası haline getirmesi, yapay zeka araçlarına yönelmeleri için alt yapı oluşturmuştur (Mbunge, 2020).

Sağlık, sigortacılık, hukuk, bankacılık gibi gündelik ve profesyonel hayatın birçok ihtiyacına çözüm geliştirmeye başlayan yapay zeka uygulamaları, eğitimciler için de alternatifler geliştirmektedir (Rahman & Watanobe, 2023). Öğretimin etkili hale gelmesi için alternatifler gelişirken, bu çalışmaların gündelik eğitim pratiklerine nasıl dahil edileceği tartışma konusudur. Kasım 2022'den sonra herkesin merakla incelemeye çalıştığı yapay zeka arayüzü ChatGPT, üretilen alternatiflere dair en bilindik örnektir.

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen bir uygulamadır. OpenAI, insanlığa bir bütün olarak fayda sağlayacak şekilde yapay zekâyı teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla Aralık 2015'te kurulmuş bir araştırma kuruluşudur. Kuruluş, makine öğrenimi, bilgisayarla görme ve doğal dil işleme dahil olmak üzere yapay zekâ ile ilgili çeşitli alanlarda

araştırmalar yürütmektedir (Tlili vd., 2023). Şirketin misyonu, Yapay zekânın (Artificial Intelligence- AI) güvenli ve sorumlu bir şekilde geliştirilmesini sağlamak ve faydalarını herkes için erişilebilir kılmaktır. OpenAI ayrıca modellerine, farklı yazılım sistemlerinin birbirleriyle etkileşime girme şeklini tanımlayan ve bunlar arasında iletişime izin veren Uygulama Programlama Arayüzü (Application Programming Interface-API) erişimi sağlamaktadır. Geliştiricilerin bunları yeni uygulamalar oluşturmak için kullanmalarına olanak tanıyan kâr amacı gütmeyen bir iş sahasına da sahiptir (ChatGPT, 2023). Beyinde sinir ağlarının, nöronlarla kurduğu girift yapılar gibi, OpenAI de ChatGPT işlem ağını kurmaktadır (Tlili vd., 2023). Bu işlem ağını kurması için ChatGPT, öncelikle büyük miktarda metin verisi üzerinde eğitilmektedir. Eğitim verisi, genellikle internet ortamında toplanan kitaplar, makaleler, bloglar ve diğer kaynaklardan oluşur. ChatGPT bu verileri kullanarak, öğrenme süreci sırasında dil yapılarını ve kelime öbeklerini anlamasını sağlayacak bir dil modeli oluşturmaktadır. ChatGPT, dil modelinin bir örneği olarak, verilen bir girdi cümlesini okurken, bu girdiyi temsil eden bir matematiksel vektörü oluşturmakta ve ardından bu vektörü kullanarak uygun bir çıktı cümlesi üretmektedir. ChatGPT bu işlemi yaparken, girdi cümlesindeki kelimelerin dizilimi ve aralarındaki bağlantılar gibi dil yapısının tüm yönlerini de dikkate almaktadır (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

ChatGPT'nin çalışma mantığı, yüksek derecede çoklanabilir bir yapıya sahip olduğundan, büyük miktarda veri üzerinde eğitim için uygun bir modeldir. Bu, ChatGPT'nin çok büyük bir eğitim veri kümesi üzerinde eğitilmesine ve bu verileri hızlı bir şekilde işlemesine olanak tanımaktadır (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023). Yüksek işlem gücü ile çalışan uygulama, doğal dildeki kelime, kelime öbekleri ve yapılarını anlamak için eğitilmiştir ve bu sayede girdi cümlesine uygun bir çıktı üretebilmektedir. Bu ilişkiler, 'prompt' denilen girdilerle artmaktadır. Matematiksel bir ifade ile sistem, istenilen her veri için bir fonksiyon oluşturarak talebi eşleştirmeye çalışır. Girilen her bir kelime veya kelime grubu aynı fonksiyonun veri kümesini belirler. Her bir veri kümesi ile diğer veri kümesi arasında ağlar kurulur (Liu vd., 2023). Her bir girdi ile yeni bir ilişki ağı başladığı için, şimdilik, yapay zeka sistemleri ile üretilebilecek bilginin sınırı kestirilememektedir.

ChatGPT, uyarlanabilir öğrenme ortamları (adaptive learning), bireyselleştirilmiş öğretim, kişiselleştirilmiş önerilerle zenginleştirilmiş içerik, öğrenim ihtiyaçlarının erken

analiz edilmesi, öğrenme geçmişinin kayıt altına alınması, araştırılan konularla alakalı geniş içerik havuzu oluşturmasıyla tercih sebebidir (Zhai, 2022). Öğrencilerin bireysel hızında ilerlemesine olanak sağlayan yazılım, öğrencilerin sınıf ortamında çekinerek soramadıkları soruları sormasına, alıştırmaları çözmesine ve kendisini dilediği kelimelerle ifade etmesine olanak sağlamaktadır (Rishard vd., 2022). Yapay zeka uygulamaları genel hatlarıyla sorulan soruları hafızaya alıp, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine göre içerikleri güncellemektedir (Arellano vd., 2022).

Özellikle yüksek öğrenim kademelerindeki öğrenciler tarafından aktif şekilde kullanılan ChatGPT, veriye hızlı ulaşma, ödevlerin yapımı konusunda taslak oluşturma, yazım hatalarını yakalama ve daha birçok faydası ile akademik hayata hızla girmektedir. Ödevlerde ve hatta sınavlarda dahi kullanılan ChatGPT, akademisyenlernı da derslerin kazanımları düşünmek konusunda belirsiz bir sürece sürüklemektedir (King & ChatGPT, 2023).

ChatGPT, uyarlanabilir öğrenme ortamları (adaptive learning), bireyselleştirilmiş öğretim, kişiselleştirilmiş önerilerle zenginleştirilmiş içerik, öğrenim ihtiyaçlarının erken analiz edilmesi, öğrenme geçmişinin kayıt altına alınması, araştırılan konularla alakalı geniş içerik havuzu oluşturmasıyla tercih sebebidir (Zhai, 2022). Öğrencilerin bireysel hızında ilerlemesine olanak sağlayan yazılım, öğrencilerin sınıf ortamında çekinerek soramadıkları soruları sormasına, alıştırmaları çözmesine ve kendisini dilediği kelimelerle ifade etmesine olanak sağlamaktadır (Rishard vd., 2022). Yapay zeka uygulamaları genel hatlarıyla sorulan soruları hafızaya alıp, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine göre içerikleri güncellemektedir (Arellano vd., 2022).

Tüm bu faydalarının yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri ve İtalya'da, yüksek öğretimde ChatGPT kullanımının yasaklandığı bilinmektedir (Shen-Berro, 2023). Amerika Birleşik Devletleri'nde sınavlarda kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar vermesi sebebiyle doğru bulunmazken, İtalya bilgi güvenliği ve gizlilik esaslarına aykırı veri toplaması sebebiyle resmi olarak erişimi durdurmuştur (Truly, 2023).

Yapay zekanın eğitimde nasıl kullanılacağı henüz tartışılırken, bu alanda neler söyleyecekleri en çok merak edilen kişiler akademisyenlerdir. Tüm bu sürecin öğrenilmesi gerektiğine inanan, eğitimde bir paradigma dönüşümü yaşanılacağını

düşünen akademisyenler olduğu gibi; yapay zekanın saman alevi gibi bir süreç getireceği, hiçbir zaman insan yeteneklerine yaklaşamayacağı ve dolayısıyla öğrenme gibi karışık bir olguya yetkin içerik sunamayacağı görüşünü benimsemiş akademisyenler de mevcuttur (Sawahel, 2023).

Araştırma makalelerinde ChatGPT'nin kullanımı ile ilgili yapılan bibliyometrik analiz veya sistematik tarama çalışmalarında, ChatGPT'nin akademisyenler tarafından oldukça ilgi ile incelendiği görülmektedir (Khosravi, Shafie, Hajiabadi, Raihan, & Ahmed, 2023; Zamfiroiu, Vasile, & Savu, 2023). Bu çalışmalarda ChatGPT'nin nasıl kullanılacağı ve onunla nasıl etkileşime girileceği araştırılmaktır. Ayrıca belirtilen makalelerde eğitim, bilim ve akademik araştırmalara nasıl destek vereceği sorularına cevap aranmıştır. Makale ve akademik içeriklerin en yoğun üretildiği ülkeler sırayla Amerika Birleşik Devletleri, Hindistan, İngiltere, Çin ve Almanya'dır (Khosravi vd., 2023). İki ay içerisinde, ChatGPT ile alakalı olarak Scopus'ta 59, Web of Science'ta 21, Google Scholar'da 5700 içerik/makale tespit edilmiştir (Zamfiroiu vd., 2023). 1998-2023 tarihleri arasında chatbot uygulamalarının yıllara göre analizleri yapıldığında, ChatGPT'nin frekans aralığının yüksekliği, bu konuya dair merakın yoğun olduğunun göstergesidir (Khosravi vd., 2023).

Diğer taraftan, yükseköğretimde ChatGPT gibi uygulamaların kullanımını iki temel alanda ele almak mümkündür: öğretimde kullanımı ve mesleki gelişimde kullanımı. Özellikle, yükseköğretimde yapay zeka uygulamalarına dayalı pedagoji yeni bir paradigma olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2023). Dünya genelinde akademik çevrelerce ilgili ile karşılanan yazılımın, Türkiye akademisinde karşılığı merak konusudur.

Akademisyenler, bu teknolojiyi kullanarak öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik edebilir, onların öğrenme süreçlerini iyileştirebilir ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak ders materyallerini sunabilir. Yazılımları aktif kullanabilen akademisyenler, öğrencilerin sorularına hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verebilir, öğrenme süreçlerindeki eksiklikleri belirleyerek, onların ilgi alanlarına göre ders materyalleri hazırlayabilir. Bu araştırmada, özellikle öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin, ChatGPT'nin eğitimde kullanılmasına dair görüşleri incelenecektir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin, öğretimde

ChatGPT kullanımına yönelik görüşleri nedir sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Olgubilimin amacı insan deneyimini anlamaktır (Van Manen, 2014). Olgubilim, insanların belirli bir olgu ile alakalı bakış açılarını, duygularını, anlayış ve algılarını ifade etmek için kullanılan nitel araştırma desenidir (Moustakas, 2009; Yin, 2011). Olgubilim, insan deneyimini anlamak için yaşanmış deneyimi anlamlandırmaya çalışır (Giorgi, 1997; Tekïndal & Arsu, 2020). Bireylerin bakış açısı, algı ve anlayışı bir olguya karşı nasıl yaklaştığının, onu nasıl deneyimlediklerinin ve ne kadar tecrübe ettikleri hakkında bilgi verir (Creswell, 2013). Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi öğretim üyelerinin öğretimde ve öğrencilerinin çalışmalarında ChatGPT'nin kullanımına yönelik görüşlerinin alınmasıdır. Algı, anlayış ve tutumlarını anlamak için geliştirilen sorularla, öğretim üyelerinin görüşleri nitel anlayışla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tüm bu gerekçelerle araştırmanın amacına uygun olarak bir nitel araştırma deseni olan olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel araştırmanın doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt, katılımcıların eğitim fakültesi akademisyenleri arasından ve ChatGPT'yi duymuş, kullanmış veya tecrübe etmiş olmasıdır. Katılımcıların, ChatGPT kullanımı hakkındaki farkındalığını anlamak üzere birtakım sorular yöneltilmiştir. Çalışma grubu, ChatGPT hakkında görüşlerini beyan etmek isteyen, derslerinde veya akademik çalışmalarında bu uygulamayı kullanan veya kullanmasa bile uygulama hakkında haberleri takip eden sekiz akademisyenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 45 ile 59 aralığındadır. Katılımcılar Türkiye'nin farklı illerinde farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmaktadırlar. Mesleki tecrübesi en az olan 11, en fazla olan 27 yıldır akademiye hizmet etmektedir. Uzmanlık alanları okul öncesi eğitimi, yetişkin eğitimi, program geliştirme, bilgisayar teknolojileri eğitimi, fen bilimleri eğitimi (2 kişi), matematik eğitimi ve kimya eğitimidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla katılımcılar ile görüşme yapılmıştır. Görüşmenin asıl amacı, katılımcının bir konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarını olduğu gibi ortaya

çıkarmaktır (Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış ve sorular buna göre planlanmıştır. Soruların hazırlanmasının ardından eğitim programları ve öğretim alanında bir akademisyenin uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir. Uzman geri bildiriminin ardından soruların açıklığı, uygunluğu, anlaşılırlığı ve yeterliliği unsurları yeniden değerlendirilmiştir. Ön görüşmeler yapılarak iki tane pilot uygulama ile sorular, iki eğitim uzmanının değerlendirmesine tutulmuştur. Nihai formda yedi soru yer almıştır.

Eğitim fakültesinde çalışan akademisyenlere, görüşme konusu hakkında önceden bilgi verilmiş ve randevu alınmıştır. Kayıtlar ve yazı işlemleri tamamlandıktan sonra içerik katılımcıların onayına sunulmuş ve onay alınmıştır. Görüşmeler 15-20 dk arasında gerçekleşmiştir. Katılımcılardan ses kaydına izin verenlerin cevapları sonradan dikte yöntemi ile, sesli kayıta onay vermeyenlerin cevapları ise anında yazıya aktarılarak kayda alınmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir konu ile ilgili yapılan araştırmanın, belirli kurallar dahilinde, sistematik olarak özetlenmesi ve kodlar, kategoriler, temalar sıralaması ile oluşturularak düzenli bir şekilde ifade edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2023). Nitel içerik analizinde veriler neden sonuç ilişkisinde incelenir, tema ve kategoriler altında birbirine benzeyen nitelikler düzenlenerek, birtakım sonuçlara ulaşılır (Rossman & Marshall, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen veriler kodlanmış, ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalar elde edilmiştir.

İnandırıcılık

Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için, çalışmada kullanılacak sorular araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman akademisyen görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından düzenlenen sorular iki öğretim görevlisi tarafından daha incelenip okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Pilot uygulama yapılmıştır. Geri bildirimlere göre gerekli düzenlemelerle sorulara son hali verilmiştir. Katılımcılara sorular yöneltildikten sonra verdikleri cevaplar kayıt altına alınmış, ardından bu kayıtlar kendilerine okutulup teyit alınmıştır. Yanlış ya da eksik aktarıldığı

düşünülen ifadeler teyitler ardından düzenlenmiş görüşme tutanakları son haline getirilmiştir. Bulgular doğrudan alıntı yolu ile desteklenmiştir.

Etik Konular

Görüşmeler başlamadan önce katılımcılardan izin alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların istedikleri zaman ve mekânda gerçekleştirilmiştir. İsimler, gizli tutulmuş ve katılımcılar, rahat bir ortamda araştırmaya katılma olanağına sahip olmuşlardır. İsimlerin gizli tutulması, güven ortamının oluşturulmasına önemli katkı sağlamış ve etik standartların korunmasını temin etmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcılara görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırma özgürlüğü tanınmıştır. Araştırmacı, bu süreçte etik değerlere tam uyum sağlayarak güvenilir ve geçerli verilerin elde edilmesini sağlamıştır.

Bulgular

Analizler sonucunda altı tema elde edilmiştir: ChatGPT kullanım amaçları, ChatGPT kullanımının avantajları, ChatGPT kullanımının dezavantajları, öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri, öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri ve öğrencilerde aranacak ayırt edici özellikler.

Tema 1. ChatGPT Kullanım Amaçları

Elde edilen görüşlere göre, ChatGPT çok çeşitli amaçlarla kullanılmakta ve kullanım amacının gelecekte çok daha çeşitlenebileceği dile getirilmektedir. Anında bilgi sağlamak, araştırma faaliyetlerine destek sağlamak, kaynak bulmak, sorulara hızlı cevap almak, metin oluşturmak gibi akademik gerekçelerle kullanıldığı gibi öğretime destek olması amacıyla da kullanılma amacına sahiptir. Katılımcılara göre, sınıfta öğrencilerle etkileşime geçmek, öğrenci katılımını sağlamak, sınıf içi ölçme değerlendirme yapmak, geri bildirim vermek için kullanılmaktadır. Ayrıca akademisyenler öğretimi zenginleştirmek, ödev kontrol etmek, ölçme değerlendirme araçlarını yapılandırmak, dersi planlamak, materyal ve içerik oluşturmak, bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim sağlamak amacıyla kullanıldığını veya kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcı Q7; "*ChatGPT, bir dizi soruya cevap verme, metin oluşturma ve genel konuşma yetenekleriyle hayatımda. Kullanımı oldukça kolaydır. Sorularıma ve isteklerime yanıt vermek için doğal dil işleme yeteneklerini kullanır ve genel olarak başarılı sonuçlar üretir. Ayrıca, eğitim fakültesindeki derslerimde ChatGPT'yi*

öğrencilerimle etkileşime geçmek ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek için kullanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Tema 2. ChatGPT Kullanımının Avantajları

ChatGPT gibi teknolojilerin, eğitim ve öğretimde kullanımının sağlayacağı avantajlar olarak çoğunlukla "kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı" "aktif öğrenmeye teşvik" ve "bilgiye hızlı erişim" olarak sıralanmıştır. Ayrıca, katılımcılar ChatCPT'nin anında geri bildirim, karmaşık problemleri çözme, büyük veri kümelerini analiz etme, zamandan tasarruf ve interaktif öğrenme deneyimi sağladığını da ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Q2 "*Bilgiye erişilebilirliği artırabilir, öğrenci katılımını teşvik edebilir ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini destekleyebilir*." demiştir. Benzer şekilde Q3 de "*Bilgiye hızlı erişim sağlayabilir, kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını destekleyebilir ve öğrenci katılımını artırabilirler*." görüşünü dile getirmiştir. Katılımcılardan Q5 "*Sınıf içi ölçme ve değerlendirmede, not verme süreçlerini kolaylaştırabilir ve öğrenci performansına ilişkin iç görüler sağlayabilir.*" demiştir. Araştırmacının iç görü kavramını açmasını istemesi üzerine "*öğrencinin zorlandığı yerleri fark etmesine, motivasyonunu tanımlamasına ve sosyal duyuşsal gelişimini takip etmesine*" dair farkındalıktan bahsetmiştir.

Tema 3. ChatGPT Kullanımının Dezavantajları

ChatGPT gibi teknolojilerin, eğitim ve öğretimde kullanımının çeşitli dezavantajları da beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Akademisyenlerden Q6, olayın sosyal boyutunun çok önemli olduğunu vurgulayarak, diğer katılımcıların dile getirmediği bir kaygısını paylaşmıştır. Sözlerini "*Benim bakış açıma göre, bazı endişeler arasında yapay zeka tarafından üretilen yanıtların güvenilirliği, teknolojiye aşırı güvenme potansiyeli ve öğrenme sürecinde insan etkileşimine duyulan ihtiyaç sayılabilir*" diyerek özetlemiştir. Her akademisyen veri güvenliğini dile getirmiştir. Öğrencilerin bireysel izlerinin sistemde güvende olmadığına dair inanış katılımcılar arasında hakimdir. İkinci olarak dile getirilen, cevapların doğru olmama, öğrencileri yanlış yönlendirme ihtimalinin olmasıdır. Üçüncü en fazla dile getirilen dezavantaj etik ihlallerinin önüne geçilemeyecek olduğunu düşünmeleridir. Tüm katılımcılar dezavantajları sıra ile ifade ederken Q3 "*Bana göre, potansiyel dezavantajlar, yapay zeka tarafından üretilen yanıtların doğruluğu ve*

güvenilirliği ile ilgili endişelerin yanı sıra öğretim hedefleri ve metodolojileri ile uygun entegrasyonun sağlanması ihtiyacını içerebilir." demiştir.

Tema 4. ChatGPT'nin Öğrenciler Üzerindeki Olumlu Etkileri

Öğrencilerin, ChatGPT teknolojisine hızlıca uyum sağlamasının olumlu yanlarını dile getiren katılımcılar, öğrencilerin kendi hızında öğrenmesini sağlayacağını, akademik çalışmalara daha istekli yaklaşacaklarından yana umutlu olduklarını, akademik özgüvenlerinin, öz yeterliklerinin ve teknoloji okuryazarlıklarının artacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Q2 "*ChatGPT öğrencilerin sorularına anında yanıt sağlıyor, kendi hızında öğrenmeye yardımcı oluyor ve bağımsız araştırma becerilerini teşvik ediyor. Bu da akademik anlamda daha özgüvenle kendilerine inanmaları demek*" diyerek düşüncelerini paylaşmıştır.

Tema 5. ChatGPT'nin Öğrenciler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Akademisyenler ChatGPT kullanımında aşırıya kaçılması durumunda olumsuz etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir. Mesela Q3'ün ifade ettiği "*Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını merkeze alıp, kendisine uygun bir öğrenme ortamı oluşturmasını kapsarken, bunun aşırı olması ile sınıf ortamında uyumda problem veya asosyalleşme riskleri oluşmaktadır*" beyanı, durumun örneklendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Katılımcılardan genellikle oldukça endişe verici birçok özelliği seri bir şekilde sıralamıştır. Etik kaygılar, hazıra alışma, bağımlılık, yüzeysel bilgi edinme her birinin dile getirdiği olumsuz etkilerdir. Öğrencilerin ciddi bir rehberliğe ihtiyacı olduğunu dile getiren Q1 "*Bir denge kurmak ve öğrencilere ChatGPT'yi kendi düşünmelerinin yerine geçmek yerine destekleyici bir araç olarak kullanmaları konusunda rehberlik etmek önemlidir*" diyerek, olumsuz etkileri azaltmak adına bu alanda yapılabileceklere dair tutumunu dile getirmiştir.

Katılımcıların çoğu derin öğrenmenin azalması, tek bir kaynaktan beslenme alışkanlığı oluşması, sınıf ortamına uyumsuzluk ve odaklanamama, asosyalleşme, tembellik, özgün olamama gibi öğrenme süreç ve alışkanlıklarında olumsuz anlamda değişimlerden bahsederken, bunun etkilerinin uzun vadede anlaşılacağını belirtmiştir. Q7, bu teknolojinin yeni bir model kurmasından yana ümitli olduğunu dile getirirken, bağımlılık endişesini eklemiştir. Katılımcılardan ikisi, geleneksel öğretim metotlarının dışına çıkan

her öğrenme ortamının, kalıcı olmadığını, bu sebeple öğrencilerin istenilen bilgiyi, yeterince öğrenemeyeceklerini belirtmiştir.

Tema 6. Öğrencilerde Aranacak Ayırt Edici Özellikler

Yapay zekanın kullanıldığı bir durumda öğrencilerin ayırt edici özellikleri olarak özellikle "eleştirel düşünme becerisi" vurgulanmıştır. Katılımcılardan bazıları, ChatGPT kullanımı için, soru sormanın ne kadar önemli olduğuna değinmiş, önemli olanın "doğru soruyu sormak" olduğu belirtmiştir. Doğru soru sorabilme becerisini, en üst düşünme becerisi seviyesine koyan Q7, bu teknoloji ile öğrencilerin Bloom taksonomisinde üst seviyede hedeflenen kazanımlara ulaşabileceğini, böylelikle istenilen eğitim-öğretim ortamına ulaşılabileceğini dile getirmiştir. Ayırt edici bir özellik olarak Q2, "*ancak hedeflerini belirleyen ve bu uğurda emek veren öğrencilerin*" farklılaşıp, başarıya ulaşacağını dile getirmiştir. Öğrencilerin "*bilgiye dayalı değil bilgi üzerine inşa edilen yoruma dayalı işlerle daha fazla uğraşarak ilişki kurabilme yeteneğini arttıracaklarını ve bunu yapanların diğerlerinden ayrılacağını*" dile getiren Q8, öğrencilerin çok fazla imkana sahip olduğunu ama yeteri kadar odaklanamadıklarını da belirtmiştir. Bunların yanı sıra, etik ilkelere bağlı ve şeffaf olmanın, sentez yapabilme ve bağlamsal bakış açısına sahip olmanın da ayırt edici özellikler olarak öne çıkacağı ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, akademisyenlerin ChatGPT kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda akademisyenler hem kendi akademik çalışmaları, hem öğretimlerini iyileştirmeleri hem de öğrencilerin ChatGPT kullanımı açısından çeşitli avantajlarından ve olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. İlgili alan yazındaki çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Yapay zekâ, kullanıcı profilini analiz ederek, öğrenciler için yeni ve özgün öğrenme teknikleri için önerilerde bulunabilir (Alser & Waisberg, 2023), zor kavramların anlatımını, yeni parametreler geliştirerek kolaylaştırabilir, öğrencinin karar alabilme yetisini geliştirerek, neyi nasıl öğreneceği hususunda farkındalık yaratabilir (Tlili vd., 2023). Dijital dünyanın evrimleşerek bireysel kullanıcıyı etkisi altına alan oyunlaştırma (gamification) seçenekleri ile öğrenciye farklı ders çalışma veya ölçme değerlendirme seçenekleri sunabilir ve öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilir (Susnjak, 2022). Bunların olduğu bir konjonktürde öğretim üyelerinin bir kısmının bu dönüşümü yeteri kadar önemli bulmaması, bazısının buna ciddi bir umut bağlaması,

eğitim fakültelerinde bu konuya dair ortak bir öğretim birliğinin sağlanmasını zorlaştırabilir.

Görüşmelerde akademisyenlerin öğrencilerin eğitiminde ChatGPT kullanımı konusunda kaygıları olduğu da anlaşılmıştır. Bilgi kaynaklarına erişim imkanları fazla olan öğrencilerin zaman yönetimi noktasında sıkıntılar yaşadığını, nitelikli işlerin azaldığını, bu sebeple de ChatGPT gibi unsurların sadece bir müddet motivasyon sağlayacağını beyan edenlerin olması, dijital dönüşüm konusunda akademisyenlerin mesafeli durma ihtimallerini akla getirmiştir. Yapay Zeka'nın eğitim öğretim süreçlerini derinden etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçektir. Özellikle hala öğretmen merkezli ve bilgi odaklı olarak kurgulanan eğitim sistemleri bundan ilk etkileneceklerdir (Duha, 2023). Çünkü artık bilgi edinme üzerine kurgulanan tüm proje ve ödevler ChatGPT ve benzeri araçlar ile saniyeler içinde yapılabilmektedir (Gordijn & Have, 2023). Bilginin erişilebilir ve herkesin kendi hızında öğrenilebilir olmasına olanak sağlayan yapay zeka yazılımları, öğrenciler ve eğitimcilerde, öğrenme süreçlerinin değişimine yol açacaktır (Ivakhnenko & Nikolskiy, 2023). Eğitim fakülteleri özelinde değerlendirildiğinde, yapay zekâ, tekrarlayan süreçleri olan konuları öğretmekte, karmaşık ve üst düzey tasarım görevlerine odaklanmak için zaman ve kapasite oluşturmaktadır (Bozkurt, 2023).

Araştırma konusunun öğrenci ve öğretici olmak üzere iki paydaşı vardır. Sadece öğretim üyeleri ile görüşme yapılması, araştırmanın sınırlılıklarından biri sayılabilir. Öğrencilere aynı sorular sorulup, aynı kategorilere ulaşım test edilebilir. Araştırmanın devamı öğrenciler ile gerçekleştirilip ortak yapay zeka uygulamaları atölyeleri planlanabilir. Böylece çalışma tüm süreçleri ile ele alınmış olabilir. Öğretimin en önemli iki paydaşının aynı konuyu ele alış biçimi ChatGPT ve benzeri yapay zeka teknolojileri sonrası öğretim ortamının planlanması konusunda fikir verebilir. Yapay zekanın ve çalışma özelinde ChatGPT'nin eğitimde dönüştürücü bir rol üstleneceği aşikardır (Haleem vd., 2022). Katılımcılar belirlenirken, yirmiden fazla akademisyen ile ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmelerde akademisyenlerin henüz ChatGPT konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı gözlenmiştir. Özellikle yeni nesil öğrencilere rehber olması adına öğretmen yetiştirme kurumlarının başında bulunan akademisyenlerin, bu alana dair farkındalığının arttırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Eğitimi dijital bir perspektiften yorumlayabilme, öğrenciler ile ortak dili yakalayabilme adına önemlidir.

Program geliştirme çalışmalarında güncel teknolojileri takip ile ilgili bir sürecin olması, öğrencilerin bu alanlarda ürünler ortaya çıkaracak bir çalışma yapmaları önem arz etmektedir (Sawahel, 2023). Bu teknolojilere hakim genç öğretmen adaylarının, öğretimin kalitesine arttırmak adına, güncel teknolojileri kullanması teşvik edilebilir. Eğitim fakülteleri dijital dönüşümün lideri olma noktasında adımlar atarak, ülkenin gençlerinin ihtiyaç ve öğrenme çıktılarına uygun öğretim ortamları tasarlayabilir.

Kaynakça

Alser, M., & Waisberg, E. (2023). Concerns with the usage of ChatGPT in Academia and Medicine: A viewpoint. *American Journal of Medicine Open*, 100036. https://doi.org/10.1016/j.ajmo.2023.100036

Arellano, H., Formes, L. J., Galicinao, G., Peña, G., & Tubola, O. (2022). AidGebra: An Adaptive Learning Environment Built With Fuzzy Logic and Decision Tree for Filipino Grade 7 Algebra Students. *2022 6th International Conference on Information Technology (InCIT)*, 228-233. https://doi.org/10.1109/InCIT56086.2022.10067480

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Beşergil, B. (2021, Eylül 29). *Paradigma Kayması (Paradigm Shift)*. http://bilsenbesergil.blogspot.com/p/paradigma-kaymas-paradigm-shift.html

Bozkurt, A. (2023). *Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.7716416

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (34. bs). Pegem Akademi.

ChatGPT. (2023). *What is Open AI?* [Data set]. https://chat.openai.com/?

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). SAGE Publications.

Duha, M. S. U. (2023). ChatGPT in Education: An Opportunity or a Challenge for the Future? *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00844-y

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. International Online Journal of Educational Sciences, 4, 243-254.

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

Gordijn, B., & Have, H. T. (2023). ChatGPT: Evolution or revolution? *Medicine, Health Care and Philosophy*, *26*(1), 1-2. https://doi.org/10.1007/s11019-023-10136-0

Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, *2*(4), 100089. https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089

Ivakhnenko, E. N., & Nikolskiy, V. S. (2023). ChatGPT in Higher Education and Science: A Threat or a Valuable Resource? *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, *32*(4), 9-22. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22

Khosravi, H., Shafie, M. R., Hajiabadi, M., Raihan, A. S., & Ahmed, I. (2023). *Chatbots and ChatGPT: A Bibliometric Analysis and Systematic Review of Publications in Web of Science and Scopus Databases*.

King, M. R. & chatGPT. (2023). A Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, *16*(1), 1-2. https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8

Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2023). Pre-train, Prompt, and Predict: A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing. *ACM Computing Surveys*, *55*(9), 1-35. https://doi.org/10.1145/3560815.

Mbunge, E. (2020). Integrating emerging technologies into COVID-19 contact tracing: Opportunities, challenges and pitfalls. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, *14*(6), 1631-1636. https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.08.029

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey- Bass.

Moustakas, C. E. (2009). *Phenomenological research methods* (Nachdr.). Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed). Sage Publications.

Rahman, Md. M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT for Education and Research:Opportunities, Threats, and Strategies* [Preprint]. Social Sciences. https://doi.org/10.20944/preprints202303.0473.v1

Rishard, M. A. M., Jayasekara, S. L., Ekanayake, E. M. P. U., Wickramathilake, K. M. J. S., Reyal, S., Manathunga, K., & Wickramarathne, J. (2022). Adaptivo: A Personalized Adaptive E-Learning System based on Learning Styles and Prior Knowledge. *2022 Seventh International Conference on Informatics and Computing (ICIC)*, 1-9. https://doi.org/10.1109/ICIC56845.2022.10007006

Rossman, G. B., & Marshall, C. (2015). *Designing Qualitative Research* (6. bs). SAGE Publications.

Sawahel, W. (2023, Şubat 3). *Embrace it or reject it? Academics disagree about ChatGPT*. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230207160059558

Selvaraj, A., Radhin, V., Ka, N., Benson, N., & Mathew, A. J. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, *85*, 102444. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444

Shen-Berro, J. (2023, Ocak 7). *New York City schools blocked ChatGPT. Here's what other large districts are doing*. https://www.chalkbeat.org/2023/1/6/23543039/chatgpt- school-districts-ban-block-artificial-intelligence-open-ai

Susnjak, T. (2022). *ChatGPT: The End of Online Exam Integrity?* (arXiv:2212.09292). arXiv. http://arxiv.org/abs/2212.09292

Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı Ve Sürecine Yönelik Bir Derleme*.

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang,B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Truly, A. (2023). ChatGPT gets banned in Italy as the fight against AI begins. *Digital Trends*. https://www.digitaltrends.com/computing/chatgpt-banned-in-italy-faces-ftc-complaint/

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice:Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. bs). Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.

Zamfiroiu, A., Vasile, D., & Savu, D. (2023). *ChatGPT – A Systematic Review of Published Research Papers*. *27*(1). https://doi.org/10.24818/issn14531305/27.1.2023.01

Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418

Türkiye'de STEM Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

Bildiri Kodu: 117

Berrak Kocaman

Milli Eğitim, Türkiye

berrak.kocaman4@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1694-9726

Öz

Gelişen ve değişen teknoloji dünyasında, 21. yüzyıl becerilerini kullanarak farklı disiplinlerin ilişkilendirildiği STEM eğitim yaklaşımının kullanılması önemlidir. STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics alanlarının baş harflerinden oluşan ve bu alanların birbirine entegre ederek dört disiplini merkeze alan bir eğitim yaklaşımıdır. Çalışmanın amacı YÖKTEZ platformlarından faydalanılarak ülkemizde yayınlanmış lisansüstü tezler incelenerek STEM eğitimi alanında yayımlanan tezlerin eğilimlerinin belirlenmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. STEM' in ele alındığı çalışmaların yayımlandığı YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan tezler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışmalar "STEM" anahtar sözcüğü temele alınarak taranmıştır. Belirlenen lisansüstü tezlerin analizi için "Lisansüstü Tez Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Bu formda çalışmaların analizinin yapılacağı ölçütler belirlenmiştir. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmalar; yayınlandığı yıl, araştırma problemi, yöntem, araştırma deseni, veri toplama araçları, örneklem türü, örneklem sayısı bağlı olduğu üniversite ve bilim dalı, çalışma türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Lisansüstü tezler içerik analizi yapılarak yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda çalışmaların en çok 2023 yılında yapıldığı, sıkça karma ve nicel çalışma sayısının olduğu, çoğunlukla STEM uygulama çalışmalarının yapıldığı, çalışmaların en çok fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapıldığı ve çalışma türlerinden en çok yükseklisans tezlerinin yapıldığı, çalışmalarda amaçsal ve uygun örneklem seçiminin daha yoğun bir şekilde kullanıldığı, örneklem gruplarının en fazla ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu, en çok tez çalışmasının Gazi Üniversitesinde yapıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak en fazla bilgi- beceri–başarı testleri, ölçekler ile görüşme formlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, İçerik analizi, 21. Yüzyıl becerileri

Abstract

In the developing and changing world of technology, it is important to use the STEM education approach, which associates different disciplines using 21st century skills. The aim of the study is to determine the trends of theses published in the field of STEM education by examining the postgraduate theses published in our country using YÖKTEZ platforms. The study was examined using the document review method, one of the qualitative research methods. Content analysis method was used to analyze the data obtained. Theses in the YÖK National Theses Database, where studies on STEM are published, were included in the scope of the study. Studies were scanned based on the keyword "STEM". "Graduate Thesis Classification Form" was used for the analysis of the determined postgraduate theses. In this form, the criteria by which the studies will be analyzed are determined. Studies that meet the criteria determined as a result of the screening; It was examined in terms of the year of publication, research problem, method, research design, data collection tools, sample type, number of samples, university and branch of science to which

it is affiliated, and study type variables. Postgraduate theses were interpreted based on percentage and frequency by content analysis. As a result of the examinations, it was determined that the most studies were carried out in 2023, there were frequently mixed and quantitative studies, mostly STEM application studies were conducted, the studies were mostly conducted in the field of science teaching, and among the study types, the most master's theses were conducted, and purposive and appropriate sample selection was more intensive in the studies. It was determined that it was used in a way, the sample groups were mostly composed of secondary school students, and the majority of thesis studies were conducted at Gazi University. It was determined that knowledge-skill-achievement tests, scales and interview forms were mostly used as data collection tools.

Keywords: STEM, Content analysis, 21st century skills

Giriş

Günümüz dünyasında hızlı bir şekilde gelişen bilim ve teknolojideki değişim ve gelişimleri yakalayabilmek için bireylere problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, grup ile çalışma ve araştırma yapabilme gibi 21. yüzyıl becerilerin kazandırılması oldukça önemlidir (Aydın, Saka ve Güzey, 2017; Öner ve Caproro, 2016). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için birçok ülke kendi eğitim sistemlerinde düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerden biri de STEM eğitimidir. STEM eğitimi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. (Akgündüz vd., 2015).

STEM; Science (Bilim), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) alanlarının baş harflerinden oluşan ve bu disiplinlerin birbirleriyle entegrasyonu ile gerçekleşen bir öğretim yaklaşımıdır. STEM, öğrencilere disiplinler arası iletişim kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, takım çalışması yapma, araştırma üretme ve problemleri çözebilme becerileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Bybee, 2010; Dugger, 2010). STEM eğitimi, bireylerin disiplinlere yönelik edindiği bilgi ve becerileri pratik uygulamalarla kullanmalarını ve günlük hayat problemleriyle entegre etmelerini amaçlamaktadır (Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). STEM eğitimi ile ülkelerin ekonomik alanda kalkınması için bireylerde gerekli becerilerden eleştirel düşünme, işbirliği, yaratıcılık ve etkili iletişim becerileri gibi 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Güçlü ekonominin gerekliliği olan donanımlı insan gücünü yetiştirmesini sağlaması nedeniyle ülkelerin STEM eğitimine yönelmeleri söz konusu olmuştur (Yıldırım, 2020).

Ülkemizin de diğer gelişmiş ülkeler gibi ekonomik kalkınmayı sağlayabilmesi için yaratıcı bireylerin yetişmesine ihtiyaç vardır (Çorlu, 2014). Bunun için ülkemiz öğretim programlarında değişiklikler yapmıştır. 2018 Fen Bilimleri Programı'nda; öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve girişimcilik ile ilgili yaptıkları etkinliklerin üzerinde durulmuştur. Böylece öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini uygulayarak dünya görüşü geliştirmelerine destek olunacağı; Türkiye'nin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini, sosyoekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü arttırılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018)

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de STEM ile ilgili tezlerin içerik analizinin yapıldığı çalşmalara rastlanmaktadır (Ceylan 2021; Genç, 2022; Gökçen 2021). Ancak 2022- 2023 yılları arası STEM eğitimi ile ilgili lisansüstü çalışmaların incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. STEM alanı sürekli güncellenmesi gereken bir alandır. Bu nedenle güncel olan çalışmaların da araştırmalara dahil edilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın amacı 2022-2023 yılları arasında STEM alanında yapılan çalışmaları, çalışmanın yayınlandığı yıl, araştırma konusu, yöntem, desen, örneklem büyüklüğü, örneklem türü, veri toplama araçları, üniversite, ana bilim dalı değişkenleri açısından incelemektir. Bu çalışma STEM alanında, araştırmacılara yol göstermesi, yapılmış olan çalışmalara ilişkin değerlendirme yapılabilmesi, alandaki ihtiyaç ve eksikliklerin görülüp yapılacak çalışmalara yön belirlemesi nedeniyle önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranacaktır:

Ülkemizde 2022-2023 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin genel eğilimi nedir?

a)Ülkemizde 2022-2023 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

b) Ülkemizde 2022-2023 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, kullanılan yöntemler, desen türleri, veri toplama araçları, çalışılan örneklem grupları ve sayıları nelerdir?

c) Ülkemizde 2022-2023 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yürütüldüğü üniversitelerin ve anabilim dallarının dağılımları nedir?

Yöntem

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Bu çalışmada incelemeye tabi tutulacak dökümanlar 2022-2023 yılları arasında stem ile ilgili yapılan doktora ve yükseklisans tezleridir

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 yılları arasında, Türkiye'de YÖK tez arama motorunda yer alan STEM ile ilgili yayınlanmış tezler oluşturmaktadır. Yayınlanan araştırmaların 2022 yılından itibaren seçilmesinde, STEM ile ilgili çalışmaların çok olması göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın örneklemini STEM ile ilgili 107 çalışma oluşturmaktadır. Çalışmada tezler amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2008: 78). Araştırmada, STEM ile ilgili olan araştırmalar seçilerek analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından incelenecek çalışmalar için içerik analizi formu hazırlanmıştır.

Tez İncelemeFormu

İçerik analizi formu hazırlanırken araştırmacılar araştırmaya uygun görülen temaları belirlenmiştir. Bu temalar; çalışmanın yayınlandığı yıl, araştırma problemi, desen, yöntem, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, üniversite ve ana bilim dalı olarak belirlenmiştir. Form, STEM İle ilgili doktora yapmış bir uzman ve bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri analizi formunda belirlenen temalar altında kodlanan çalışmalar analiz edilerek ortaya çıkan sonuçlar bulgular bölümünde belirlenmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çalışmaları, meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olarak üzere üç başlık altında

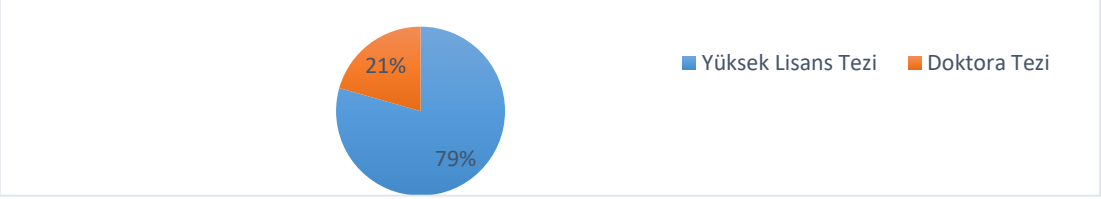
tanımlanmaktadır. Betimsel içerik analizi; seçilen konu hakkındaki yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilim sonuçlarının tanımlayıcı olarak değerlendirilmesini içeren çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; 34). Çalışmada betimsel içerik analizi kullanılmıştır. 2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili tezler incelenip eğilimleri belirlenmiştir. Bu eğilimler sayısallaştırılıp değerlendirilmeleri yapılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Güvenirlik, ölçülmek istenilen özelliğin her değerlendirmede, her ölçümde aynı değerlerin elde edilmesi, sonucun sürekliliğinin sağlanmasıdır (Moskal ve Leydens, 2000). Bu araştırmada güvenirliği sağlamak amacıyla birbirinden bağımsız iki gözlemci tarafından makaleler ve tezler analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki çalışmaların 21 tanesi (%20) seçilerek kodlayıcılar arasındaki uyumu tespit etmek için belirlenen tezler iki farklı kodlayıcı tarafından içerik analizi formuna göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığının karşılaştırılması için araştırmacılar arasında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlamalar belirlenmiştir. Bu veriler kullanılarak araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonunda kodlayıcılar arasındaki uyum %87 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamacılarla farklı görüşler arasında yapılan tartışmalar sonucunda ortak görüş elde edilerek analizlerde yapılan değişiklikler ile uyum yüzdesi %100'e çıkarılmıştır.

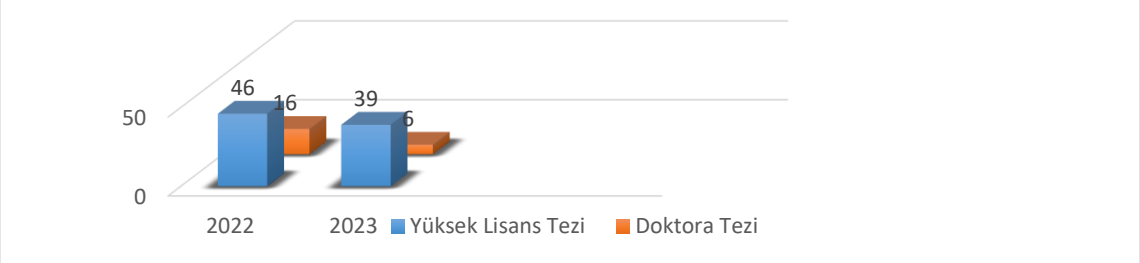
Bulgular

Bulgular kısmında içerik analizine tabi tutulan 2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan toplam 107 yüksek lisans ve doktora tezinin betimsel istatistiği yer almaktadır. Şekil 1'de çalışmaların türleri verilmiştir



Şekil 1. 2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin türleri

2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok yüksek lisans tezlerinin %79 (85), ardından %79 doktora tezinin (22) yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 2`de verilmiştir.



Şekil 2. 2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

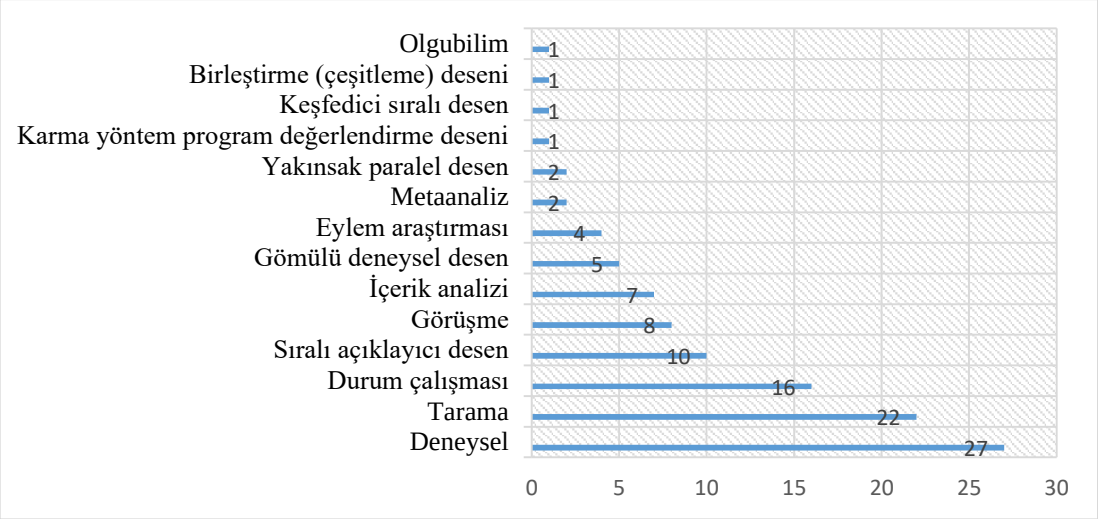
Çalışmaların yıllara göre dağılımına göre 2022 yılında 62 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir Bu tezlerin 46'sı yüksek lisans tezi (%49,23), 16'sı doktora tezi (%17,12) oluşturmaktadır. 2023 yılında ise yapılan 45 çalışmanın 39'u yüksek lisans tezi (%41,73), 6'sı doktora tezi (%6,42) olduğu görülmektedir. En çok çalışmanın 2022 yılında yapıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 1' de 2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

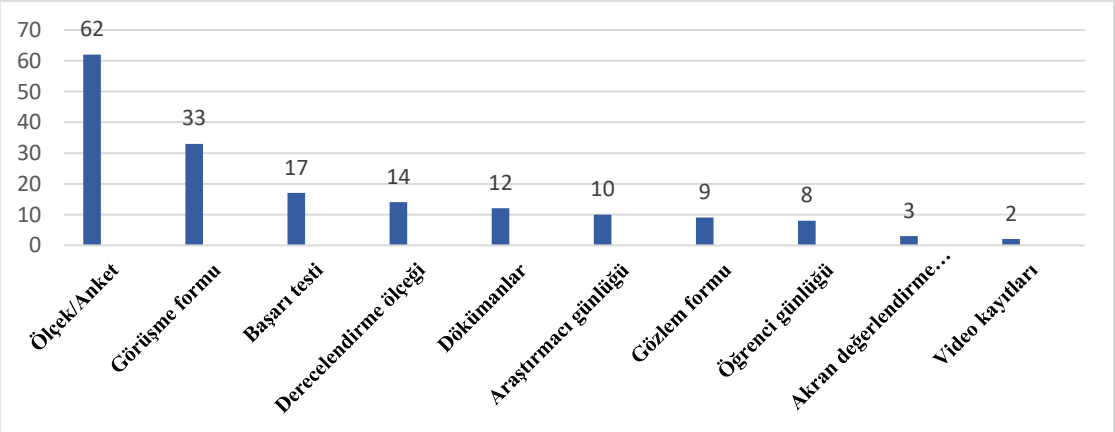
	Nicel		Nitel		Karma	
	f	&	f	%	f	%
2022	22	20,56	15	14,01	25	23,36
2023	11	10,28	17	15,89	17	15,89
Toplam	33	30,84	32	29,9	42	39,25

Çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri göz önüne alındığında, çalışmaların büyük bölümü (%39,25) karma araştırma yönteminde gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Dağılımda, nicel yöntemin %30.84 ve nitel yöntemin %29,9 oranlara sahip oldukları belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı Şekil 3'de sunulmuştur



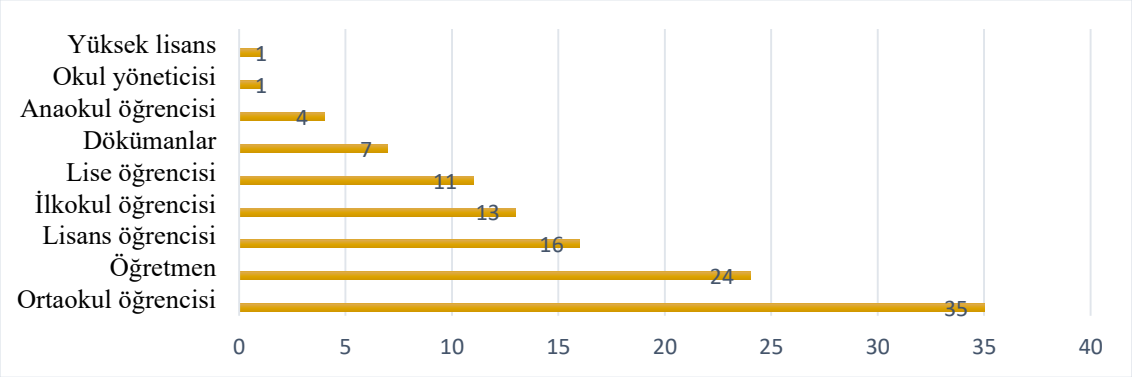
Şekil 3. 2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Şekil 3' de görüldüğü gibi STEM ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok deneysel çalışmaların (%25,2) yapıldığı görülmektedir. Ardından tarama çalışması (%20,6), durum çalışması (%15), sıralı açıklayıcı desen (9,3), görüşme (%7,5), içerik analizi (%6,5), gömülü deneysel desen (%1,8), eylem araştırması (%3,7), yakınsak paralel desen (%1,9), karma yöntem program değerlendirme deseni (%0,9), keşfedici sıralı desen (%0,9), birleştirme deseni (%0,9), olgubilim (%0,9) çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 4`te verilmiştir. Çalışmaların çoğunda birden fazla veri toplama tekniği ya da aracı kullanıldığından dağılımın yüzde değerleri hesaplanmamıştır.



Şekil 4. 2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılımı

Çalışmalar veri toplama araçlarının kullanımına göre incelendiğinde en çok anket/ölçek (62) ardından görüşme formu (14) ve başarı testlerinin (17) kullanıldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla en fazla derecelendirme ölçeği, dökümanlar, araştırmacı günlüğü, gözlem formu, öğrenci, akran değerlendirme formu ve video kayıtlarının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı Şekil 5`de verilmiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubu yer aldığı için yüzde değerleri hesaplanmamıştır



Şekil 5. 2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Şekil 5'de çalışmaların çoğunluğunda verilerin kaynağını ortaokul öğrencileri (35), öğretmen (24), lisans öğrencileri (16), ilkokul öğrencileri (13), lise öğrencileri (11), dökümanlar (7), anaookul öğrencisi (4), okul yöneticisi, yükseklisans öğrencisi (1) oluşturmaktadır Çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 2`de verilmiştir.

Tablo 2.

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Örneklem Büyüklüklerinin Dağılımı

Kategori	f	%
1-30 arası	27	25,2
31-100 arası	52	48,6
101-300 arası	21	19,7
301-500 arası	4	3,7
501-800 arası	3	2,8
Toplam	107	100

Tablo 2' ye göre çalışmaların % 48,6`sı 31-100 arasında, % 25,2`si 1-30 arasında, örneklem sayısını kullandığı belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunluğunun nicel yöntemi kullanmalarının sonucu olarak geniş bir örneklem aralığında (101-300) çalışıldığı söylenebilir. Çalışmaların örnekleme çeşitlerine göre dağılımı Tablo 3 `de verilmiştir.

Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem çeşidi kullanıldığından yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 3

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Örnekleme Çeşitlerine Göre Dağılımı

Kategori	**Alt kategori**	**f**
Seçkisiz örneklem	Basit seçkisiz	15
	Belirtilmemiş	8
Seçkisiz olmayan örneklem	Amaçlı	49
	Uygun	31
	Maksimum çeşitlilik	4

Çalışmalarda yapılan en çok örnekleme amaçlı örnekleme (49) ve uygun örneklemedir (31). En çok bu iki farklı örnekleme çeşidinin kullanılmasının sebebi olarak, çalışmalarda en çok karma ve nicel yöntemin kullanılması olduğu söylenebilir. Çalışmalarda kullanılan araştırma konularının dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Konuları Dağılımı

Kategori		**f**
STEM etkinliği uygulaması	*Tutuma etkisi*	23
	Akademik başarıya etkisi	18
	Bilimsel sürece etkisi	11
	21. yüzyıla etkisi	9
	Girişimciliğe etkisi	8
	STEM algısı	7
	Düşünmeye etkisi	7
	Problem çözme becerilerine	5
	Biyomimikri ve tersine mühendislik uygulamalarının tasarım süreçleri üzerindeki etkisi	4
	Kavramsal anlamaya ettkisi	5
	Robotik uygulama	4
	Motivasyona etkisi	2
	Dijital oyun tasarlama	3
	Kodlama uygulamaları	3
	Öz-yeterlik inançlarına etkisi	3
	Argumantasyon becerisine etksi	2
	STEM beceri düzeyleri üzerindeki etkisi	1
STEM hakkındaki görüşler	Öğretmen	16
	Öğrenci	4
	Veliler	1
Öğrencilerin STEM kariyer ve mesleklerine yönelik ilgileri		5
Türkiye'de STEM ile ilgili yapılmış tez ve makale çalışmalarının eğilimleri		5
STEM kavram yanılgılarını belirleme		1
Ölçek gelişirme		3
STEM ders planlarının ve kitaplarının incelenmesi		5
Öğretim modülü geliştirme		2
STEM öğretim programı geliştirme		1

Öğretmenlerin STEM' e yönelik pedagojik alan bilgilerini inceleme	3

2002-2022 yılları arasında STEM ile ilgili çalışılan araştırma konularının en çok STEM uygulama çalışmaları ile yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar sırasıyla tutuma etkisi, akademik başarıya etkisi, bilimsel sürece etkisi, girişimciliğe etkisi, düşünmeye etkisi, 21. yüzyıla etkisi, kavramsal anlamaya etkisi, STEM algısı, problem çözme becerilerine etkisi, biyomimikri ve tersine mühendislik uygulamalarının tasarım sürecine etkisi, robotik uygulama, özyeterlilik inançlarına etkisi, dijital oyun tasarlama, motivasyona etkisi çalışmalarıdır. STEM uygulama çalışmalarından sonra en çok yapılan çalışmalar sırasıyla; STEM hakkındaki görüşler, öğrencilerin STEM kariyer ve mesleklerine yönelik ilgileri, Türkiye'de STEM ile ilgili yapılmış tez ve makale çalışmalarının eğilimleri, ölçek geliştirme, STEM ders planlarının ve kitaplarının incelenmesi, STEM kavram yanılgılarını belirleme konuları olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların yapıldığı üniversitelerin dağılımı Tablo ' de verilmiştir.

Tablo 5

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	**f**	**%**	**Üniversite**	**f**	**%**
Gazi Üniversitesi	7	6,54	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	0,93
Marmara Üniversitesi	7	6,54	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	0,93
Afyon Kocatepe Üniversitesi	6	5,6	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	0,93
Bahçeşehir Üniversitesi	4	3,73	Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	0,93
Hacettepe Üniversitesi	5	4,67	Pamukkale üniversitesi	1	0,93
Giresun Üniversitesi	4	3,73	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	0,93
Akdeniz Üniversitesi	3	2,8	Trabzon Üniversitesi	1	0,93
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	2,8	Yozgat Bozok Üniversitesi	1	0,93
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2,8	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	0,93
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2	3,7	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,93
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1,8	Trabzon Üniversitesi	1	0,93
Ege Üniversitesi	3	2,8	Amasya Üniversitesi	1	0,93
İnönü Üniversitesi	3	2,8	Kocaeli Üniversitesi	1	0,93
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	1,86	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,93
Fırat Üniversitesi	2	1,86	Artvin Çoruh Üniversitesi	1	0,93
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	2	1,86	Sinop Üniversitesi	1	0,93
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	1,86	Sakarya Üniversitesi	1	0,93
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1,86	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0,93
Mersin Üniversitesi	2	1,86	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	0,93
Çukurova Üniversitesi	2	1,86	Siirt Üniversitesi	1	0,93
Amasya Üniversitesi	2	1,86	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,93
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	0,93	Bartın Üniversitesi	1	0,93
Atatürk Üniversitesi	1	0,93	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,93
Balıkesir Üniversitesi	2	1,86	Atatürk Üniversitesi	1	0,93
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2	1,86	Kırıkkale Üniversitesi	1	0,93
Düzce Üniversitesi	2	1,86	Aksaray Üniversitesi	1	0,93
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	1,86	Kastamonu üniversitesi	1	0,93
Alanya Alaaddin Keykubat Üniersitesi	2	1,86			

Toplam	107	100	

2002-2022 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmaların yapıldığı üniversite; Gazi Üniversitesi (%6,54), Marmara Üniversitesi (%6,54), Afyon Kocatepe Üniversitesi (%5,6) Bahçeşehir Üniversitesi (%3,73), Hacettepe Üniversitesi (4,67) olmuştur. Tablo 6'da 2002-2022 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan çalışmaların disiplinlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10

2022-2023 Yılları Arasında STEM İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Kategori	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı	47	43,9
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	16	15
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı	10	9,3
Matematik Eğitimi Bilim Dalı	8	7,5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı	5	4,7
Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı	3	2,8
Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı	3	2,8
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	2	1,9
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	2	1,9
Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Bilim Dalı	1	0,9
Üstün Zekalılar Eğitimi Bilim Dalı	1	0,9
Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı	1	0,9
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	1	0,9
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	2	1,9
Fizik Eğitimi Bilim Dalı	1	0,9
Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı	1	0,9
Çevre Bilimleri Bilim Dalı	1	0,9
İlköğretim Ana Bilim Dalı	1	0,9

2002-2022 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin bilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmaların yapıldığı bilim dalları; Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı (%43,9), Sınıf Eğitimi Bilim Dalı (%15), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı (%9,3), Matematik Eğitimi Bilim Dalı (7,5), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı (4,7), Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı (2,8), Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de STEM ile ilgili yapılan lisansüstü tez çalışmalarının eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla betimsel içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın, STEM alanında çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 2022- 2023 yılları arasında Türkiye'de STEM alanında yapılan 109 lisanüstü tez çalışması incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda çalışmaların en çok 2022 yılında yapıldığı ve çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu belirlenmiştir. Fakat 2023 yılının son üç ayında yayınlanan tezler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle 2023 yılında tez sayısının biraz daha artması beklenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulgu ile benzer çalışmalarada rastlanmakta olup STEM çalışmalarının giderek arttığı söylenebilir (Elmalı ve Kıyıcı, 2017; Ceylan 2021; Çavaş vd., 2020; Herdem ve Ünal, 2018; Yıldırım ve Gelmez-Burakgazi, 2019). STEM uygulamalarına yönelik ilginin artmasında 2014 yılında Türk Sanayi ve İş adamları Derneği (TÜSİAD) tarafından hazırlanmış STEM eğitimi ihtiyaç raporunun etkisinde olabileceği düşünülmektedir (Herdem ve Ünal, 2018).

Araştırma desenlerine göre çalışmalar incelendiğinde en çok karma çalışması ve ardından nicel çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulguya benzer sonuçların yer aldığı çalışmalara rastlanmıştır (Ceylan 2021). Bu bulguyla örtüşmeyen çalışmalarda STEM ile ilgili en çok nicel çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, 2018; Çavaş vd., 2020; Herdem & Ünal, 2018). 2022-2023 yıllarındaki tez çalışmalarında karma çalışmaların artış göstermesinin sebebi olarak çalışmalarda çoğunlukla STEM uygulama çalışmalarının yapılmış olması olarak açıklanabilir. Bunun yanısıra karma desen kullanılan çalışmalarda karma desenin kendine ait yöntemlerinin çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel desen ve karma desenin çoğunlukla kullanılmasının sonucu olarak çalışmalarda en çok deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir.

Kullanılan veri toplama araçlarına göre analizler incelendiğinde en fazla ölçekler, bilgi-beceri–başarı testleri, ile görüşme formlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer çalışmaları literatürde rastlanmaktadır (Ceylan 2021; Çavaş vd., 2020; Ecevit, Yıldız ve Balcı 2022). Çalışmalarda en çok ölçek ve başarı testlerinin kullanılma sebebi olarak yoğun olarak nicel çalışmaların yapılması olarak belirtilebilir. Çalışmalarda çoğunlukla STEM uygulamaları sonucu STEM' e yönelik tutumlarının ve STEM disiplinlerindeki akademik başarılarının incelendiği görülmüştür.

Örneklem türü ve sayısına göre çalışmalarda amaçsal ve uygun örneklem seçiminin daha yoğun bir şekilde kullanıldığı, örneklem sayısının en fazla 31-100 olduğu saptanmıştır. Bu iki bulgu birbirini desteklemektedir. Çoğunlukla deneysel çalışmaların olduğu göz önüne alındığında amaçsal örnelem türünün ve örneklem sayısının deneysel çalışmalara uygun olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de STEM alanında yapılan tezlerin çoğunluğunda en çok STEM uygulama çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Bu uygulama çalışmaları en çok STEM' e yönelik tutum, akademik başarı, problem çözme becerisi, bilimsel süreç becerileri, düşünmee becerilerini artıran çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Yıldırım ve Gelmez-Burakgazi, (2019) STEM ile ilgili metasentez çalışmalarında bu bulguya benzer olarak STEM' e yönelik akademik başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerilerine yönelik çokça çalışma olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut çalışmada incelenen tezlerin en çok fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapıldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmanın diğer bulgusu tez çalışmalarının örneklem grubunun çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin oluşturmasıdır. Bu bulguya benzer olarak Ceylan (2021) 2013-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında örneklem grubunun en çok ortaokul öğrencilerinden oluştuğu bulgusunu belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri grubunun diğer örneklem profillerine göre daha fazla tercih edilme sebebi, ortaokul öğretim programının STEM'e uyarlanmasının daha uygun olması olabilir. Çünkü STEM uygulaması sadece 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer almaktadır (MEB, 2018). Bundan hareketle ortaokul fen bilgisi derslerinde STEM uygulama çalışmalarının daha rahat yapılması olası olarak görülebilir. Kariyer seçimini etkilemesi ve mühendislik alanlarında çalışma potasiyeli yüksek olan lise öğrencileri ile çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

2022-2023 yılları arasında STEM ile ilgili yapılan çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılım incelendiğinde en çok çalışmaların yapıldığı üniversitelerin; Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Literatürde STEM ile ilgili lisansüstü tezlerin en çok Gazi Üniversitesinde yapıldığını gösteren çalışmalara rastlanılmıştır (Ceylan, 2021; Genç,2022; Gökçen, 2021).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulabilir. Çalışmalarda STEM içerik geliştirme çalışmalarının çok az olduğu görülmektedir. STEM eğitimi disiplinlerin entegrasyonunu ve uygulanmasını gerektiren bir eğitim yaklaşımıdır. İçerik araştırmacılar tarafından üretildiğinde, öğretmenler tarafından kullanılmaya daha elverişli olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların içerik geliştirmeyle ilgili çalışmalara yoğunlaşması önerilmektedir.

Öğrencilerle yürütülen çalışmalarda en fazla ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır, diğer öğrenci grupları ile de çalışmalar yapılabilir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun fen bilgisi Eğitimi bilim dalında yapıldığı görülmüştür. STEM yaklaşımı disiplinlerin entegrasyonunu içerdiği için fen bilimleri dışında da çalışmalar yapılabilir. Çalışmalarda kullanılan karma desenin kendine ait yöntemleri incelenerek çalışmalar karma desene uygun yapılması önerilmektedir. STEM araştırmalarına yönelik içerik analizinin gerçekleştirildiği bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların ileride benzer çalışmaları yapacak araştırmacılara rehber olması ve araştırmalarına yön vermesi düşünülmektedir.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?]. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Aydın, G., Saka, M. & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM=FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13*(2), 787-802. https://doi.org/10.17860/mersinefd.290319

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education. Science, 329, 996. https://doi: 10.1126/science.1194998

Ceylan, S. (2021). STEM ve eğitimde kullanımına yönelik yapilan lisansüstü çalışmaların incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 820-837. https://doi.org/10.24315/tred.700713

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Çavaş, P., Ayar, A. & Gürcan, G. (2020). Türkiye'de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 823-854. https://doi.org/10.33711/yyuefd.751853

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education, 3*(1), 4-10. https://doi.org/10.19128/turje.181071

Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye'de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1161-1183. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.100

Dugger, W. E. (2010). *Evolution of STEM in the United States.* In the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research'nda sunulmuş bildiri, Gold Coast, Queensland, Australia.

Ecevit, T., Yıldız, M., & Balcı, N. (2022). Türkiye'deki STEM eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 263-286. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-893198

Elmalı, Ş., & Balkan Kıyıcı, F. (2017). Türkiye'de yayınlanmış FeTeMM ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 684-696. Doi: 10.19126/suje.322791

Genç, B. (2022). *Fen eğitiminde STEM: Bir içerik analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Günbatar, S. A., & Tabar, V. (2019). Türkiye'de gerçekleştirilen STEM araştırmalarının içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 1054-1083. http://efdergi.yyu.edu.tr http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.153

Gökçen, S. (2021). *Fen ve matematik eğitiminde STEM uygulamalarına ilişkin lisansüstü tezlerin içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Herdem, K., & Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* https://doi.org/10.15285/maruaebd.345486

MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Moskal, B.M. & Lyedens, J.A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Praktical Assessmen tResearch and Evaluation, 7*(10). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10. Erişim Tarihi: 08.10.2023

Öner, A.T., Capraro, R.M. & Capraro, M.M. (2016). The effect of T-STEM designation on charter schools: a longitudinal examination of students' mathematics achievement. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 80-96. https://doi.org/10.19126/suje.17778

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM Integration: Teacher Perceptions and Practice. *Journal of Pre-Collage Engineering Education Research, 1*(2), 1-13. https://doi.org/10.5703/1288284314636

Yıldırım, P. D. & Şimşek, P. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: seçkin.

Yıldırım, B. (2020). Öğretmen yetiştirme üzerine bir model önerisi: STEM öğretmen enstitüleri eğitim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 70-98. https://doi:10.9779/pauefd.586603

Yıldırım, H., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye'de STEM Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma: Meta-Sentez Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (*50*), 291-314. https://doi.org/10.9779/pauefd.590319

Dijitalleşme ve Nöroplasite; Sanalizm ve Beyin Plasistesi

Bildiri Kodu: 119

Bilal Duman

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

bduman@mu.edu.tr

0000-0002-1282-8425

Özet

Bu çalışmanın genel amacı, djitalleşme ve nöroplasite kavramları perspektifinden; sanalizm yaşam ve beyin plasitisitesi ile ilgili alan yazındaki bilimsel makale çalışmaları irdelenerek eğitim ve öğretim sistemlerindeki; öğrenme, öğretme, strateji ve süreçleri ile ilgili yansımaları üzerine incelemelerde bulunmaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorunların cevapları aranacaktır: Dijitalleşme ve beraberinde getirdikleri hayatlarımızı işgal mi iştigal mi ediyor? Beyindeki bazı nöral ağların güç kazanırken diğer bazı eski ağlar neden zayıflar? Değişimin dinamiğini oluşturan dijitalleşme (iletişim sistemleri) kültürel ve beyinsel değişimi olan –nöroplastisiteyi nasıl etkilemektedir? Bu sorular çalışmanın problematik durumunu oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi derleme türündedir. Verilerin toplanması, dijitalleşme-sanallaşma ve nöroplastisite-beyin plastisitesi gibi kavramlar web of science kapsamındaki dergi ve sitelerden ilgili yazı ve makalelerden veriler elde edilmiştir. Bu verilere yönelik dijitalizm, sosyal medya, nöroplasite ve beyin temelli öğrenme temaları genel çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda eğitimin öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarındaki etkinliklerine yönelik analizlere yer verilmiştir. Sonuç olarak; dijitalleşme ile hız, duyularımızı çok daha hassas bir hale getirebilmektedir. Beyin, dijitalleşmenin çoklu aygıtlarından gelen yoğun uyartılarla sinaptik düzeyde değiştiği, bağlantılarla kendini sürekli olarak yeniden ihya ve inşa ettiği sonucuna varılmaktadır. Nöroplastik süreçler yaş, cinsiyet ve duyusal deneyim gibi diğer unsurlarla daha geniş değişkenlikleri bireysel farklılıklara dayalı olarak gerçekleşmektedir. Sinaptik alanların artışı ise çevresel uyaranlardaki artışla kendini göstermektedir. Deneyime Bağlı Plastisite İçin Kritik Dönemler okul programlarına yerleştirmelidir. Bu sinaptik artışlardaki network ağları beyinde olumlu ve olumsuz bellek oluşumlarına neden olabilmektedir. Bu yoğunlaştırmış ve kaçınılmaz olan sanalizm yaşamın, olumlu ve olumsuz etkileri eğitimsel nörobilimin ilkeleri çerçevesinde tasarlanan eğitimle yönlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Nöroplastisite, dijitalleşme, beyin temelli öğrenme, eğitimsel nörobilim.

Giriş

Gittikçe artan sayıda araştırma yayını, beynin çeşitli duyusal deneyimlere yanıt olarak kendini yeniden organize etme konusundaki olağanüstü yeteneğini ortaya koyuyor (Voss, Thomas, Cisneros-Franco, and Sidani, 2017). Nöroplastisite, beynin yaşam boyunca ve deneyimlere yanıt olarak hem yapıyı hem de işlevi değiştirme, değiştirme ve uyarlama yeteneğini ifade eden genel bir şemsiye terim olarak görülebilir. Tıpkı bireysel

farklılıkların beyin yapısı ve işlevinde gözlemlenen değişkenliğe katkıda bulunması gibi (Gu ve Kanai, 2014).

Deneyime Bağlı Duyusal Girdilerin Kalitesi ve Plastisite İçin Kritik Dönemler

Yaş, deneyime bağlı kortikal plastisitenin önemli bir belirleyicisidir. Önemli yapısal ve işlevsel değişiklikler, ağırlıklı olarak, kritik dönemler olarak bilinen, uyaranla yönlendirilen esnekliğin zaman sınırlı dönemlerinde yaşamın erken dönemlerinde meydana gelme eğilimindedir (Knudsen, 2004). Yaşam boyu deneyime bağlı plastisitenin düzenlenmesi okul yıllarında kritik bir öneme sahiptir. Duyusal deneyimin başlangıcı, dış ortamdan gelen pasif uyarılara yanıt olarak duyusal korteksin hızla organize edildiği kritik dönem pencerelerinin açılmasını tetikler. Olgunlaşmayla birlikte kritik dönem kapanır ve duyusal temsiller stabilize olur. Plastisite yetişkinlik döneminde de meydana gelmeye devam eder ancak çeşitli hücresel ve moleküler süreçler tarafından sıkı bir şekilde düzenlenir. Bu mekanizmalar yaşla birlikte azalma eğilimindedir ve spesifik olmayan pasif deneyimin yaşlanma sırasında esnekliği ortaya çıkarmasına izin verir (Voss, Thomas, Cisneros-Franco, and Sidani, 2017). Beyin, her türlü öğrenmenin merkezi ve vücudumuzun oyun kurucusudur. Nöronal esneklik veya nöroplastisite, beynin uyaranlara yanıt olarak sinapslarını yeniden düzenlediği biyolojik süreçtir. Beyin her zaman işleyişini en iyi hale getirmeyi hedefler ve bu nedenle, çevresel koşullar ne kadar çok alternatifli öğrenme materyalleri ile donatılırsa o kadar tercihli öğrenme yolları ve stratejiler kullanılabilecektir. Çünkü nöroplastisitesi öğrenme ve hafıza gibi süreçleri destekleyen biyolojik sistemleri içerir. Son yıllarda teknolojinin nöroplastisiteyi destekleme ve beyin sağlığını geliştirme potansiyeline olan ilgi giderek artıyor. Deneyime bağlı duyusal girdilerin Kalitesi ve Miktarı Kritik Dönem Pencerelerinin Zamanlamasını Etkiler. Duyusal deneyimin kalitesi nörol gelişim açısından önemlidir. duyusal deneyimin niteliği ve niceliği SP süresi ve sonucu üzerinde farklı etkilere sahip olabilir. Zenginleştirilmiş duyusal ortamlar, örneğin kriitk peryotlar plastisitesini uzatabilir (Greifzu ve diğerleri, 2014), dendritik büyümeyi teşvik edebilir ve yoksun veya yapılandırılmamış gürültülü ortamlar SP'nin başlamasını geciktirir ve kortikal nöronları olgunlaşmamış bir durumda tutar (Leggio ve diğerleri 2005; Bose ve diğerleri, 2010; Feldman, 2005).

Teknoloji-Dijitalleşme- Sanalizm

Teknoloji insan fizyolojisini değiştirmektedir. Farklı düşünmemizi, farklı hissetmemizi, hatta farklı hayal kurmamızı sağlamaktadır. Hafızamızı, dikkat sürelerimizi ve uyku döngülerimizi etkilemektedir. Bu beynin yeni deneyimlere dayalı olarak davranışını değiştirme yeteneğini olan nöroplastisite olarak atfedilir. Bu durumda, internetin ve etkileşimli teknolojilerin sunduğu bilgi zenginliği beynimizle ilgili olan bilişsel duyuşsal hatta fizyolojik davranışlarımızı değiştirip dönüştürmektedir. Dijital, kelime anlamı olarak sayı temeline dayanan demektir. Verilerin bir ekran üzerinde sayısal olarak gösterilmesidir. Dijitalleşme ise tüm yazılı ve görsel dokümanların bilgisayar ya da akıllı cihazlar aracılığıyla dönüştürülmesidir. Dijital dönüşüm; mobil, bulut sistemi, yapay zeka ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle mümkündür. Teknoloji dijitalleşmesi bazıları olumlu bazıları ise olumsuz olarak yaşamımızı derinden etkilemektedir. İnsanlar artık dijitalleşmenin sanal dünyasında insan yaşamını ve ruhunu o kadar derinden etkiliyor ki, rüyalarını renklendirebiliyor. FOMO (Fear of Missing Out) korkusunu yaşmaktadır. Psikolojide fırsatı kaçırma korkusu olarak nitelenmektedir. Kökeninde kaybetme korkusu bulunmaktadır. FoMO'ya yakalanmış bireyler sürekli olarak akıştan, güncelden ve imkanlardan geri kaldığı endişesi taşımaktadır (Aydın,2018). "sosyal medyaya göz atarken alevlenebilecek kaygı, yetersizlik ve tahriş karışımı" (kaçırma korkusu) gittikçe yaygınlaşmaktadır. “hayalet titreşim sendromu” yaşanmakta ve uykusuz kalınmaktadır. Hafızamız ve dikkat süreleri çok etkileyerek dikkat süreleri ya uyuşturularak uzatılıyor ya da dikkat dağınıklığı yaşanmaktadır. Dijitalizmn aygıtlarından biride Video oyunlarıdır. Video oyunlarının karar verme ve görsel beceriler üzerinde iyi bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Ancak aynı zamanda dikkat aralıklarını da azaltmaktadır Bununla birlikte teknoloji ve dijitalleşme bilişsel süreçleri ve çoklu görevlerde insan beynini etkileyerek olumlu gelişmelere neden olabilmektedir.

Bilişsel süreçler ve çoklu görevler?

Algı, dikkat, hafıza, akıl yürütme bilişsel süreçlerle ilgili kavramlardır. Bu bilişsel süreçlerde farklı bilişsel işlevler rol oynar. Bu bilişsel işlevlerin her biri, yeni bilgiyi bütünleştirmek ve etrafımızdaki dünyaya ilişkin bir yorum oluşturmak için birlikte çalışır. Gary Small’a göre teknoloji kullanımı beyni değiştirmektedir. Small bu bulguya beyindeki bazı nöral ağların güç kazanırken diğer bazı eski ağların ise

zayıfladığını gözlemleyerek ulaşmıştır. Çok görevli durumlar farklı aktivitelere aynı anda odaklanarak takip edebildiğimiz bilişsel bir yetenektir. Ancak bu tür çoklu görevlerde en fazla iki görevi aynı anda yürütebileceğimiz düşünülmektedir. Bu bağlamda, beyin iki ayrı göreve aynı anda odaklandığında her iki görevi de doğru bir biçimde yerine getirebilmek için prefrontal korteks kapasitesini ikiye böler. Ancak aynı anda ikiden fazla görev yerine getirenlerde filtreleme ve bilgileri tutma konusunda sorunlar yaşanır. Bu durumlarda görevle ilgisi olmayan detaylara dikkat etme ve bir görevden diğerine geçme konusunda çeşitli zorluklar ortaya çıkar. Ancak bunun yanında karar verme yeteneğimizde belirgin bir gelişme olacağı düşünülmektedir. Çünkü teknoloji ve beraberinde getirdiği yenilikler ve verileri işlemedeki hız duyularımızı çok daha hassas bir hale gelmiş ve beynimizin çok daha efektif bir biçimde çalışmasına neden olmaktadır.

Nöroplasite- Beyin Plasistesi

Nöroplastisite; beyindeki sinir sisteminin yapısını, işlevini ve bağlantılarını nöronların oluşturdukları sinapsların çeşitli çevresel uyaranlara bağlı olarak yapısal özellikleri ve işlevlerindeki değişikliklerdir. Sinir sisteminin bir parçası olan beyin dokusundaki nöral yolların değişiklikleri, yeniden organize olma yetenekleri ve organizmanın çevreye uyumu için gerekli güç "nöroplastisite" terimi ile ifade edilmiştir (Apak,2001). Nöronal plastisitenin biyolojik süreci, sinir devrelerinde beynin yapısını ve işlevini değiştirebilen değişikliklere izin verir. Bu değişiklikler öğrenmenin ve hafızanın düzgün çalışmasını sağlar. Nöroplastisite, yeniden yapılandırarak iç veya dış uyaranlara cevap verme kabiliyetidir. Nöroplastisite, moleküler yapıdan hücresel yapıya, sistemlere, davranışlara kadar pek çok düzeyde tanımlanabilir. plastisite kavramı, Yunancada "plaistikos" kelimesinden kaynaklanır. Nöroplastisite kavramı ilk olarak Livingston tarafından "biçimlendirmek", "şekil vermek" olarak tanımlanmıştır. Nöroplastisite inanılmaz derecede önemlidir çünkü temel insan deneyimlerinin kökenindedir. İnsan olmanın temel unsurları olan öğrenme ve hafıza, bu süreç olmasaydı mümkün olmazdı. Nöroplastisite beynin öğrenme, hatırlama ve unutma yeteneklerine işaret eder. Bu nedenle yoğun olarak nöroplastisite; hipokampus, amigdala, frontal korteks gibi beyin bölgelerinde görülmektedir. Hipokampustaki subgranüler zon (SGZ) ve subventriküler zon (SVZ) nöral kök hücrelerin oluştuğu en etkin alanlardır. Nöroplasite üzerine yapılmış çalışmalrın amaçlarından biri de güçlü bir hafızaya sahip olabilmektir (Özocak,

Başçıl,Gölgeli, 2019). Çünkü bir nöron yaklaşık olarak onbin farklı nöronla bağlantı kurabilmektedir. Bununla birlikte uyarılan bir nöron çevresindeki diğer nöronları uyararak, nöroplastik değişimlere sebep olabilir.Nöroplastisite sayesinde, dendritlerde dallanmanın artması, boylarında uzama, yeni sinaps oluşumu ve var olanların etkinliğinin değişmesi, buna ek olarak yeni nöron oluşumu, hayatta kalımı ve stres altında bozulmaya karşı dirençlerinin artması sağlanabilir (Uzbay, 2004;Özocak, Başçıl,Gölgeli, 2019).

Yöntem

Araştırma yöntemi derleme türündedir. Araştırmanın genel amacı Dijitalleşme ve Nöroplasite; Sanalizm ve Beyin Plasistesi kavramlarının eğitim ve öğretim sistemlerindeki yansımalarını incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorunların cevapları aranacaktır:

1. Dijitalleşme ve beraberinde getirdiklerinin hayatlarımızı işgal mi iştigal mi ediyor?
2. Beyindeki bazı nöral ağların güç kazanırken diğer neden bazı eski ağların ise zayıflar?
3. Dijitalleşme ile hız duyularımızı çok daha hassas bir hale getirebilmek midir?
4. Kültürel değişimin dinamiğini oluşturan dijital iletişim sistemleri ve insan beynindeki nöroplastisitedeki değişim nasıl gerçekleşiyor?

Dijitalleşme-sanallaşma ve Nöroplasite-Beyin Plasistesi gibi kavramların eğitim sistemindeki yansımalarına yönelik olarak web of science kapsamındaki dergilerden ve epscohost tarayıcılarından ilgili yazı ve makalelerden veriler elde edilmiştir. Bu verilere yönelik dijitalizm, sosyal medya, nöroplasite ve beyin temelli öğrenme temaları genel çerçeve olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda eğitimin öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarındaki etkinliklerine yönelik analizlere yer verilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sonuç dijitalleşme ile hız duyularımızı çok daha hassas bir hale getirebilmektedir. Beyin, dijitalleşmenin çoklu aygıtlarından gelen yoğun uyartılarla sinaptik düzeyde değiştiği, bağlantılarla kendini sürekli olarak yeniden ihya ve inşa ettiği sonucuna varılmaktadır. Sinaptik alanların artışı ise çevresel uyaranlardaki artışla kendini göstermektedir. Bu sinaptik artışlardaki network ağları beyinde olumlu ve olumsuz bellek oluşumlarına

neden olabilmektedir. Bu yoğunlaştırmış sanalizmin olumlu ve olumsuz etkileri eğitimle yönlendirilebilir.

Kaynaklar

Apak S. (2001). *Gelişim Nörolojisi (2. Baskı)*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Bose M., Muñoz-Llancao P., Roychowdhury S., Nichols J. A., Jakkamsetti V., Porter B., et al. (2010). Effect of the environment on the dendritic morphology of the rat auditory cortex. Synapse *64*, 97–110. 10.1002/syn.20710

Feldman D. E. (2005). Map plasticity in somatosensory cortex. Science *310* 810–815. 10.1126/science.1115807

Greifzu F., Pielecka-Fortuna J., Kalogeraki E., Krempler K., Favaro P. D., Schlüter O. M., et al. (2014). Environmental enrichment extends ocular dominance plasticity into adulthood and protects from stroke-induced impairments of plasticity. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A. 111*. 1150–1155. 10.1073/pnas.1313385111

https://www.schoolsthatcan.org/8-ways-tech-has-completely-rewired-our-brains-mashable/#:~:text=Technology%20has%20altered%20human%20physiology,behavior%20based%20on%20new%20experiences.

Knudsen E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *J. Cogn. Neurosci. 16*, 1412.

Leggio M. G., Mandolesi L., Federico F., Spirito F., Ricci B., Gelfo F., et al. (2005). Environmental enrichment promotes improved spatial abilities and enhanced dendritic growth in the rat. *Behav. Brain Res.* 163 78–90. 10.1016/j.bbr.2005.04.009

Özocak, O. Başçıl, S. G. ve Gölgeli, A. (2019). Egzersiz ve Nöroplastisite. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9* (1): 31-38. ISSN: 2146-443X sbedergi@duzce.edu.tr

Uzbay T. (2004). Anksiyete ve Depresyonun Nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi. 4*(3): 1-11.

Voss, P., Thomas, M., Cisneros-Franco, J., and de Villers-Sidani, É. (2017). Dynamic Brains and the Changing Rules of Neuroplasticity: *Implications for Learning and Recovery. Frontiers in Psychology, 8*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5649212

Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Tespiti

Bildiri Kodu: 125

Yeliz ÇELEN

Amasya Üniversitesi, Türkiye

yelizcelen@hotmail.com

ORCID: 0000-0000-0002-7991-4790

Hale YETİM

Amasya Üniversitesi, Türkiye

hale.yetim@amasya.edu.tr

ORCID: 0000-0000-0000-6919-3416

Öz

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklı nedenlerden kaynaklanmak suretiyle gelişim ve bireysel özellikleri açısından akranlarından anlamlı bir farklılık göstermeleri nedeniyle bu bireylere sunulacak eğitimde görevlendirilecek kişilerin iyi yetiştirilmiş olması önem kazanmaktadır. Bu görevi yerine getirirken öğretmenlerin kendilerinden beklenilen performansı göstermeleri ve yüksek başarı sağlayacağına ilişkin öz yeterlik algısına sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını tespit etmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim güz yarı yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve özel eğitim ve kaynaştıra dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada, veri toplamak amacıyla Çelen (2023) tarafından geliştirilen 15 maddeden oluşan ve tek boyutlu olan "Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği" kullanılmıştır.Verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkeklerin özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin (X= 55,13), kızların algı düzeylerinden (X= 49,48) daha yüksek, beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarının (X=56,37), İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=52,08) ve matematik bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=46,79) daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öz yeterlik, özel eğitime gereksinim duyan birey.

Abstract

Since individuals in need of special education differ significantly from their peers in terms of development and individual characteristics due to different reasons, it becomes important that the people who will be assigned to the education to be offered to these individuals are well-trained. While performing this task, teachers are required to show the performance expected from them and have a self-efficacy perception that they will achieve high success. This research aims to examine the self-efficacy perceptions of candidate teachers towards special education in terms of various variables. In the research, scanning model, one of the quantitative research methods, was

used to determine the self-efficacy perceptions of teacher candidates towards special education. The study group consists of students studying at Amasya University Faculty of Education in the 2023-2024 academic fall semester and taking the special education and inclusion course.. In this study, the unidimensional "Self-Establishment Scale for Special Education", which consists of 15 items and is developed by Çelen (2023), was used to collect data. In the analysis of the data, parametric tests such as t-test for unrelated (independent) samples and single-factor test for unrelated samples were used. Analysis of variance (One-Way ANOVA) was used. According to the results of the research, the self-efficacy perception levels of boys towards special education (X = 55.13) are higher than the perception levels of girls (X = 49.48), the average of the teacher candidates in the physical education department (X = 56.37) is higher than the average of the teachers in the English department. It was concluded that it was higher than the average of the prospective teachers (X=52.08) and the average of the prospective teachers in the mathematics department (X=46.79).

Keywords: Special education, self-efficacy, individual in need of special education.

Giriş

Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime "özel eğitim" denir (MEB, 2006). Heward'a göre özel eğitim, özel eğitime gereksinim duyan çocuk için özel olarak hazırlanmış ve sonuca yönelik olarak geliştirilmiş bireysel bir öğretim şeklidir. Özel eğitim bazı araştırmacılar tarafından da gelişimsel olarak akranlarından farklılık gösteren bireylere verilen eğitim olarak tanımlanmakta ve bu kişilerin ihtiyaçlarına ve bireysel özgünlüklerine hizmet etmeyi amaç edinen tüm uygulamaları kapsamaktadır (Turnbull, Turnbull ve Whmeyer, 2007; Ataman, 2004; Güven, 2005).

Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar'a göre (2013), özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri için genel olarak uygulanan eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve bu bireyler özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kendi ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinden maksimum düzeyde faydalanmak, bireyleri kendine yeter ve toplumla uyumlu hale getirmek ve üretici bireyler olmasını sağlamak için özel eğitim programları tasarlanmaktadır. Bu programların tasarlanması kadar uygulayıcıları tarafından tam ve eksiksiz olarak uygulanması da önem taşımaktadır. Bu alanda eğitim verecek ya da tanılama yapacak öğretmenlerin uzmanlık alanına hâkim olması, tüm sınıf düzeylerinde özel eğitime gereksinim duyan ve yetersizlik gösteren bireylere yönelik farklı rol ve hizmetler sunabilmesi ve eğitim programları konusunda

diğer öğretmenlerden farklı donanımlara sahip olması gerekmektedir ((Brownell, Hirsch, Seo, 2004). Bu özelliklere sahip olması beklenen öğretmende aranılan özelliklerden biri de şüphesiz bir öz yeterlik seviyesinin yüksek olmasıdır.

Belirli istisnalar dışında gelişmekte olan çocukların karşılaştıkları en büyük bilişsel ve motivasyonel zorluk onların akademik yeterliklerinin gelişimi ile ilgili olup, öğrencilerin başarı seviyelerindeki önemli kişisel etkiler ise öz yeterlik ve amaç duyguları olarak karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, 2010). Özyeterlik kavramı, işbirliği içinde çalışmaya yatkın olmak, planlı ve düzenli olmak ve beceri odaklı değerlendirmeye inanmak şeklinde tanımlanmaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2016). Bandura (1994), öz yeterlik ve meslek ilişkisini öğretmenlerin gelişime açık olması, öğrencisi ile kendisi arasında bir köprü oluşturarak esnek bir bakış açısı geliştirmesi ile ilişkilendirmiştir. Sakız'a göre (2013) öz yeterlik kişinin mevcut becerilerini ifade etmekte, bu becerilerle farklı öğretim süreçlerinde veya ortamlarda ne yapabileceğine ilişkin inancına işaret etmektedir. Schunk ve Di Binedetto (2022) özyeterliğin kişisel aktivitenin bir bileşeni olduğunu vurgulamakta ve kişinin hayatındaki önemli olaylar için bir kontrol sağlayabileceğine dikkat çekmektedir. Bireyler önceki deneyimlerinden, kişisel niteliklerinden ve sosyal becerilerden elde edilen farklı seviyelerdeki öz yeterlilikleriyle yaşam içindeki faaliyetlere girmekte ve hayatlarındaki olayları yönetmeye çalışmaktadır (Schunk, 2008).

Bu konuda yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe öğretme süreçlerine yönelik planlama becerilerinin ve yaptıkları işe yönelik motivasyonlarının arttığını göstermektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Bandura, 1977). Yine özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki planlama ve uygulama düzeyindeki bilgi gereksinimlerinin öz yeterlik düzeylerini doğrudan etkilediği gözlenmektedir (Brownell ve Pajares, 1999; Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999; Freytag, 2001).

Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların çoğunluğunun farklı bölümlerdeki aday öğretmenlerin ya da öğretmenlerin çeşitli eğitim disiplinlerine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesine yönelik olduğu görülmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Berkant ve Ekici, 2007). Bununla birlikte özel eğitime yönelik öz yeterlik belirlenmesine ilişkin çalışmaların sayısı yok denecek kadar

azdır (Deniz, 2006). Bu çalışmaların güncel olmadığı da düşünülürse bu alandaki aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik yeterliklerin belirlenmesi alan yazına katkısı açısından önemli görülmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklı nedenlerden kaynaklanmak suretiyle gelişim ve bireysel özellikleri açısından akranlarından anlamlı bir farklılık göstermeleri bu bireylere sunulacak eğitimde görevlendirilecek kişilerin iyi yetiştirilmiş olması önem kazanmaktadır (MEB, 2006). Bu görevi yerine getirirken öğretmenlerin kendilerinden beklenilen performansı göstermeleri ve yüksek başarı sağlayacağına ilişkin öz yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Deniz, 2006). Öz yeterlik, bireyin öğretim süreçlerinde anlattığı konuya hakimiyeti, fiziki ortamın koşulları ve görevin zorluğu gibi faktörlerden etkilenmekle birlikte etkili bir öz yeterlik inancının gelişmesinde sonra görülen başarısızlıklardan küçük düzeyde etkilenmektedir (Schunk, 1989; Zimmerman, 2000; Bandura 1997). Öz yeterlik kuramı öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan araştırmalarla birlikte öz yeterliğin artırılabileceğini ve öğrenmeyi, motivasyonu ve öz düzenlemeyi etkilediğini göstermektedir (Schunk ve Di Binedetto, 2022). Özdemir'e göre, öğretmen adaylarının nitelikli öğretim etkinlikleri gerçekleştirmesinde kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları önemli rol oynamaktadır. Milner ve Woolfolk da (2003), öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin planlama ve eğitim aktiviteleri için çabalama eğilimlerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya benzer olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme gücü, sınıf içi uygulamalardaki başarısı ve yeni stratejiler geliştirme yönündeki isteği arasında güçlü bağlar olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Orhan, 2005; Pajares, 1992; Ashton ve Webb, 1986). Bu açıdan bu araştırmada aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç altında ise aday öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre değişmekte midir? ve aday öğretmenlerin öz-yeterlilik genel algı düzeyleri nedir? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları; 1) Yapılan bu çalışma, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile Çelen (2023) tarafından geliştirilen "Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Algı Ölçeği" ve 2) 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üç öğretmenlik bölümünde okuyan 102 öğrenci ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını tespit etmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Evrenin özelliklerini bu evrenden seçilen örneklem yoluyla betimleme/tanımlama amacına yönelik olan tarama modeli; tutumlar, görüşler, bilgi…vb. ile ilgili özellikleri belirlemek için sorular yoluyla verilerin toplandığı ve ilgili evrendeki üyelerin bir veya birçok değişkene göre (yaş, okula yönelik tutum…vb.) nasıl dağılım gösterdiğini belirme amacıyla yapılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim güz yarı yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve özel eğitim ve kaynaştıra dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan deneklerin demografik özelliklerine ise Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		N	**%**
Cinsiyet	Kız	71	69,9
	Erkek	31	30,4
	Toplam	102	100,0
Bölüm	Beden Eğitimi	27	26,5
	Matematik	39	38,2
	İngilizce	36	35,3
	Toplam	102	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 102 öğretmen adayının %69,9'unun kız, %30,4'ünün erkek; %26,5'inin Beden Eğitimi, %38,2,'sinin Matematik ve %35,3'ünün İngilizce bölümü öğrencileri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada, veri toplamak amacıyla Çelen (2023) tarafından geliştirilen 15 maddeden oluşan ve tek boyutlu olan "Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği" Tamamen katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Biraz katılıyorum 2 ve Hiç katılmıyorum 1 şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan 75'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliliği ise .89

olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik "döndürülmüş temel bileşenler analizi" yapılmıştır. Bu analiz yapılırken verilerin faktör analizine uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan KMO katsayısı hesaplanmıştır ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler için ölçeğin KMO değeri 0.873 ve Barlett test of Sphericity test Chi Square:600,633 testinin anlamlı ($p<0.05$, $df=105$) olduğu, bu nedenle de verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören ve özel eğitim ve kaynaştırma dersi alan dördüncü sınıf öğrencilerine, araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Çelen (2023) tarafından geliştirilen "Özel Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından çalışma grubuna araştırmanın amacı açıklanmış ve daha sonra ölçek dağıtılarak içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Anlaşılmayan yer/yerler araştırmacılar tarafından açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme araçları araştırmacı tarafından çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren aday öğretmenlere uygulanmış, katılımcılara araştırmanın amacı ve ne şekilde uygulanacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Nicel araştırma sonuçlarının toplanmasından sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov- Smirnov testi ve levene testi ile bakılmış verilerin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, verilerden elde edilen frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerler de tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Büyüköztürk'e göre (2015), yapılacak olan testlerin parametrik mi nonparametrik mi olduğunu belirlemek için normal dağılımla ilgili Kolmogorov-Simirnov testinin uygulanması gerekmektedir. Bu testteki p değerinin 0,05'den büyük olması ($p > 0,05$) dağılımın normal olduğunun göstergesi iken Kolmogorov-Simirnov testi p değerinin 0,05'den küçük olması durumunda Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmaktadır ve çarpıklık katsayısının (Skewness değerinin) -1 ile +1

arasında kalması durumunda normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır.

"Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği" ölçeğinde Kolmogorov-Simirnov testi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için ölçekten elde edilen toplam puanlar normal dağılıma uygun dağılım göstermektedir ve bu nedenle de parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 2.

Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	İstatistik	**sd**	**p**	**İstatistik**	**sd**	**p**
Motivasyon ve tutum	,074	102	,200*	,988	102	,466

*p 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'deki sonuçlara göre Kolmogorov-Simirnov testi p değeri 0,05'ten büyük olduğu için normal dağılıma uygundur. Ayrıca, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine de bakılmıştır. Bu değerler, yapılan analizler sonucunda sırasıyla-,126 ve-,430 olarak bulunmuştur.

Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik algı düzeyi, cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

Tablo 3.

Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi

		N	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanları	Kız	71	49,4789	10,0269	100	2,785	,006
	Erkek	31	55,1290	7,8347			

Tablo 3 incelendiğinde, Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(100)} = 2,785$, $p < 0.05$). Buna göre erkeklerin özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri (X= 55,13), kızların algı düzeylerinden (X= 49,48) daha yüksektir.

Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik algı düzeyleri okudukları bölüm değişkenine göre değişmekte midir?

Tablo 4.

Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Bölüme Göre Karşılaştırılması ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanları	Gruplar arası	1506,673	2	753,337	9,252	,000
	Gruplar içi	8061,405	99	81,428		
	Toplam	9568,078				

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaya katlan öğretmen adaylarının bölüm değişkeni ile Özel eğitime yönelik öz-yeterlilik ölçeği toplam puanları arasında ($F_{(2,99)} = 9,252$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre beden eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarının (X=56,37), İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=52,08) ve matematik bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=46,79) daha yüksek olduğu; ayrıca İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarının da (X=52,08) matematik bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=46,79) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen puanlara göre genel algı düzeyleri nedir?

Tablo 5.

Özel Eğitime Yönelik Öz-Yerlilik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Göre Öğretmen Adaylarının Genel Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	N	Min.	Max.	X	S
Özel Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar	102	28,00	75,00	51,1961	9,7331

Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik algı düzeylerine ilişkin ortalamanın (X=51,20) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu

araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Kiremit, 2006; Özdemir, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çalışkan vd., 2010; Yeşilyurt, 2011). Bununla birlikte, Deniz (2016) tarafından yapılan ve rehber öğretmenlerinin cinsiyete göre özel eğitim öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmada ise erkek ve kızların toplam ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kucağız, Demir ve Karadaş (2017) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların özel eğitime ilişkin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Karahan ve Balat (2011) tarafından gerçekleştirilen ve kadın ve erkek eğitimcilerin özel eğitim okullarındaki başarı ortalamalarının incelendiği araştırmada erkek eğitimcilerin kişisel başarı alt boyut puanlarının kadın eğitimcilere oranla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgu erkek öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının kızlara oranla daha yüksek olduğu bulgusuyla doğrudan olmayan bir benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi yapılan çalışmaların bir kısmı cinsiyetin öz yeterlik algı düzeylerini etkileyen bir değişken olduğunu göstermekle birlikte çoğunluğu cinsiyetin katılımcıların öz yeterlik algı düzeylerini üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını göstermektedir (Erisen ve Çeliköz, 2003; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005; Güven, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Azar, 2010; Yıldırım ve İlhan, 2010; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Baykara, 2011; Yenice, 2012).

Yine araştırma bulgularında aday öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarının okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği en yüksek algı puanı ortalamalarına sahip bölümün Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü olduğu görülmüştür. Yine araştırma sonucunda İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarının da (X=52,08) matematik bölümündeki öğretmen adaylarının ortalamalarından (X=46,79) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmada elde edilen sonucu destekleyen araştırmalar olduğu, yani öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003; Şeker, Deniz ve Görgen, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Benzer şekilde, Yeşilyurt (2013), tarafından yapılan araştırma sonucunda da matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre öz yeterlilik algılarının

daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrenim görülen bölüme göre öz-yeterlilik algılarında fark olmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Yenice,2012; Karabulut, Yandı ve Kaya, 2018).

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz-yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanlara göre genel algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan X=75 olup, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algı ölçeği puanları X=51,20 olarak hesaplanmıştır. Literatürde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının doğrudan özel eğitimle ilgili öz-yeterlilik algı düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, genellikle Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan veya bu bölümde mezun olup, görev yapan rehber öğretmenlerin özel eğitime yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin incelendiği veya öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerinin incelendiği çok fazla çalışmanın olduğu görülmektedir (Aksoy, Yüksel, Diken ve Karaaslan, 2012; Deniz, 2016; Kumcağız, Demir ve Karadaş, 2017; Vural, Batık, Fırıncı ve Kodaz, 2018; Sönmez ve Koçyiğit-Özyiğit, 2020; Bayar ve Doğan, 2021; Derin Kılıç ve Er, 2021). Ülkemizde, 2018 yılında güncellenen ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının tamamında uygulamaya konulan yeni program kapsamında tüm branşlarda zorunlu dersler kapsamında yalnızca iki saatlik teorik ders olarak verilen "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının aldıkları bilgilerin uygulama ile desteklenmediği için orta düzeyde olduğu veya tam yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının öğrenin görürken özel eğitimle ilgili faaliyetlere aktif olarak katılmalarının ve dersle ilgili uygulama yapmalarının özel eğitime ilişkin öz-yeterlilik algılarını olumlu düzeyde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen sonuçla ilgili olarak Derin Kılıç ve Er (2021)'in yaptıkları çalışmayı görmekteyiz. Bu çalışmada, rehber öğretmen olarak görev yapmanın ve deneyim sahibi olmanın öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlardan hareket ile özel eğitime yönelik öz yeterlik algısının geliştirilmesi için farklı bölümlerdeki öğrencilere özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerini tanıma ve eğitimlerine katkıda bulunmaya ilişkin bilgilendirmeler yapılması, eğitim

fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında bu derse ayrılan sürenin artırılması ve başka derslerin programa dahil edilmesi, aday öğretmenlerin RAM, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki staj programlarına aktif olarak katılımının sağlanması önerilerin yanında özel eğitimle ilgili farkındalık çalışmalarının sayısının artırılması da önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarına özel eğitime gereksinim duyan bireylerin alan eğitimlerinin nasıl yapılacağına ilişkin uygulama derslerinin konulması ve okullarda bu konuda uygulamalar yaptırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (1), 0- . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181756

Akbaş, A., ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 98–110.

Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2016). Okul Öncesi Düzeyde Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinde Kullanılan İletişim Modlarına/Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 17* (2), 296-332. DOI: 10.12984/egeefd.280747.

Aksoy, V., Yüksel, K., Diken, İ. H. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (31), 137-148. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11112/132857.

Aladağ, M. (2008, Haziran). *Counseling practicum and supervision in counselor education in Turkey*. IV. International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision'da sunulmuş bildiri, Buffalo, New York, USA.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement,* New York: Longman.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*, 1–8.

Ataman, A. (2004). Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin ve diğerleri (Haz*.), Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitab*ı (ss.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(12), 235-252.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları, *ZKU Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(12), 235–252.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, (84), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, 71-81. New York: Academic Press.

Başer, N., Günhan, B. C., ve Yavuz, G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* 28-30 Eylül 2005 (s.515-521), Pamukkale Ünv.

Bayar, Ö., ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(2), 369-394. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.695682.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Ögrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 80-92.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zekâ türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*, 113-132.

Bozdoğan, E. A., ve Öztürk, C. (2008). Coğrafya ile İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(2), 66-81.

Brownell, M. T. ve Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstream in gstudents with learning and behavior problems. *Teacher Educationand Special Education, 22*(3), 154-164.

Brownell, M.T., Hirsch, E., Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: what should policymakers consider? *The Journal of Special Education., 38*(1) 56–61.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156. https://doi.org/10.1080/103491299100597

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (21. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., ve Bone, W. J. (2005). Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers İn Turkey And The USA, *Science Educator*, *14*(1), 31-40.

Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G., ve Özcan, O. (2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi Ve Akademik Başarının Etkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 449-466.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. *Journal of School Psychology*, *44*, 473–490.

Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, *İnönü Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 33–53.

Deniz, M. E. (2006). The Relationships among Coping with Stress, Life Satisfaction, Decision Making Styles and Decision Self-Esteem: An Investigation on Turkish University Students. Social Behavior and Personality: *An International Journal, 34* (9), 1161–1170.

Deniz, S. (2016). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *17* (38), 154-175. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/36454/413095.

Derin Kılıç, A. ve Er, E. (2021). Rehber Öğretmenleri ile Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4* (2), 26-44. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/67821/929437.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, *1* (4), 25-36. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26130/275238

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education (7th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Freytag, C. (2001). *Teacher sense of efficacy and inclusion: The impact of pre-service experiences on beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, L.A. (ERIC Document Reproduction Service No: ED451180). Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451180.pdf

Graf, S., Viola, S. R. & Kinshuk, T. L. (2006). Representative characteristics of Felder-Silverman learning styles: An empirical model. K. Demetrios, G. Sampson, J. M. Spector, & P. Isaias (Ed.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* içinde (s. 235-242). Barcelona: IADIS.

Güven, S. (2005). Devlet Okulları İlköğretim Birinci Kademede Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profili ve Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Investigation Of The Relationship Between Pre-Service Teachers' Educational Beliefs And Their Perceptions Of Self-Efficacy. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13* (1). Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18150

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T. C. Resmi Gazete*, *10705*, 12 Ocak 1961.

Karabulut, A., Yandı, A. ve Kaya, A. (2019). Özel Eğitim Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23* (2), 555-574. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/489735

Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29* (29), 1-14. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132886

Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Ünv., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kumcağız, H., Demir, Y. ve Karadaş, C. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Tükenmişliğin Yordayıcısı Olarak Özel Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18* (3), 312-324. DOI: 10.17679/inuefd.341495.

MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri.* http://www.meb.gov.tr/orn.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milner, R., Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Assoociation*, *26*, 1- 10.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2016). *PISA 2015 results (Volume I)*: *Excellence and equity in education*. Paris: PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en sayfasından erişilmiştir.

Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma, *Eğitim Araştırmaları*, (21), 173-186.

Özçelik, H., ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlilikleri: Balıkesir Örneği, *İlköğretim Online*, *6*(3), 441-451.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Surecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Acısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.

Pajares, F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26* (1), 185-210. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173576.

Saracaloğlu, A. S., ve Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *5*(2), 244-260.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, *1*(3), 173–208. https://doi.org/10.1007/BF01320134

Schunk, D. ve Di Binedetto, M. (2022). Assessing Academic Self-efficacy. March 2022. DOI:10.1007/978-981-16-8240-7_2. In book: Academic Self-efficacy in Education (pp.11-37). Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/359073156_Assessing_Academic_Self-efficacy.

Schunk, D.H. (2008). *Learning Theories: An Education Perspective*. Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). A study on elementary school teachers' self-efficacy toward computer use [in Turkish]. *Egitim Araştirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 19*, 89-101.

Şeker, H., Deniz, S., ve Görgen, D. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (42), 237-253.

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman, A. Özgit, Ş. Güven & K. Kahraman (Ed.), *XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (s. 351-357). Uşak: Uşak Üniversitesi.

Sönmez, N., ve Koçyiğit-Özyiğit, M. (2020). "Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri" dersinin psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde öz-yeterlik algılarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(3), 513-536. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.579465.

Taşkın, C. S., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, *Dokuz Eylül Ünv. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.

Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Wehmeyer, M.L., (2007). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (5th ed.)*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Vural Batık, M. ve Fırıncı Kodaz, A. (2018). Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitim Öz Yeterlik Algılarına Kurum Deneyiminin Etkisi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 37 (1), 209-222. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/35216/327621.

Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz -Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11* (39), 36-58. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82657

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26101/275009.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (45), 88-104. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6159/82786.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *21*(4), 301-8.

Yılmaz, A. (2012, Ocak). *Eğitimde yeni gelişmeler*. http://www.egitim.org.tr/makale.html sayfasından erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B.J. (2010). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M.Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press: San Diego.

The Monolingual and Bilingual Children's Visual Conceptualization of the Internet

Paper ID: 132

Vasfiye Geçkin

İzmir Democracy University, Türkiye

vgeckin@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8532-8627

Abstract

This study explores how 9-to-10-year-old monolingual and bilingual children conceptualize the Internet within Vygotsky's (1978) theory of conceptual development. To develop effective Internet and digital literacy education programs and to have a better understanding of the way children see the Internet, 102 drawings collected from two primary schools which hosted monolingual and bilingual children were analyzed under Botturi (2021)'s classification tags of everyday use of the Internet. The categories included drawings of (i) devices, (ii) applications, (iii) network, (iv) myth, (v) situation, (vi) content, (vii) self-portraits and (viii) color. The drawings of bilingual children are expected to be more elaborate thanks to the bilingual advantage (Bialystok, 2001; 2017). Moreover, the drawings of the 10-year-olds are predicted to be more detailed owing to their developing ability to think abstractly (Inhelder & Piaget, 1958). All the children depended on applications, devices, content, and color more often than other classification tags when conceptualizing the Internet. No meaningful effect of age or bilingualism was observed in the way(s) children visualized the Internet. Further research is needed to understand children's perspectives on the Internet and other digital technologies, to prevent risks that go beyond merely avoiding potential risks, and to embrace digitalization through the eyes of the upcoming generation.

Keywords: Bilingual and monolingual children, Conceptualization, Digital Literacy, Internet Education, Media Literacy

Öz

Bu çalışma, Vygotsky'nin (1978) kavramsal gelişim teorisi çerçevesinde 9 ve 10 yaşlarındaki tek dilli ve çift dilli çocukların İnterneti nasıl kavramsallaştırdığını araştırmaktadır. Etkili İnternet ve dijital okuryazarlık eğitim programları geliştirmek ve çocukların İnterneti nasıl gördüklerini daha iyi anlayabilmek amacıyla devlet ve özel olmak üzere iki ilkokuldaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden İnterneti tasvir eden 102 çizim toplanmış ve bu çizimler İnternetin günlük kullanımı açsından Botturi (2021)'nin kategori etiketleri altında analiz edilmiştir. Kategoriler çocukların (i) cihazları, (ii) uygulamaları, (iii) ağları, (iv) mitleri, (v) durumları, (vi) içerikleri, (vii) kendilerini ve (viii) renkleri nasıl betimlediklerini içermektedir. Çift dilli çocukların çizimlerinin çift dillilik avantajı sayesinde daha detaylı olması beklenmektedir (Bialystok, 2001; 2017). Ayrıca 10 yaşındaki çocukların soyut düşünme yeteneklerinin gelişmeye başlaması nedeniyle çizimlerinin daha detaylı olacağı öngörülmektedir (Inhelder & Piaget, 1958). Tüm çocukların İnterneti kavramsallaştırırken, diğer sınıflandırma etiketlerinden ziyade, uygulamalara, cihazlara, içeriğe ve renge ağırlık verdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların İnterneti görselleştirme biçimlerinde, yaşın veya iki dilliliğin anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir. Çocukların İnternete ve diğer dijital teknolojilere yönelik bakış açılarını anlamak, çocukları olası

risklerden korumak ve gelecek neslin gözünden dijitalleşmeyi kucaklamak için başka araştırmalara da gerek vardır.

Anahtar Kelimeler: Çift dilli ve Tek dilli Çocuklar, Dijital Okuryazarlık, İnternet Eğitimi, Kavramsallaştırma, Medya Okuryazarlığı.

Introduction

As a vast global network, the Internet is an indispensable part of children's everyday lives. Children are spending a bulk of time looking at screens. Screen time refers to anything from doing homework on a tablet, reading books on a Kindle to watching cartoons and playing video games. On average, Turkish children spend three hours on social media platforms every day (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2021). When one considers the increase in children's screen time, especially during and after the pandemic, there is a need to develop competence in media and digital literacy with (very) young learners. Today, the term multiple literacies or multiliteracies is commonly used to acknowledge different text modalities ranging from traditional text prints to navigation of computer or video games to refer to different cognitive demands (see Rhodes & Robnolt, 2009 for an overview). One of these multiliteracies, digital literacy, can be defined as possessing a set of skills needed to live, learn, and work in a society where communication and access to information is increasing through digital technologies like Internet platforms, social media sites and mobile devices (Spires, et al., 2019). Media or digital literacy education does not exist in school curriculum until the students get to college where media literacy education is offered as an elective course in Türkiye.

Training young minds to locate, consume, communicate, create, and critically evaluate the digital content by the time they get to college is too late for digital natives. Thus, it is our job and responsibility as digital immigrants to integrate media and digital literacy education starting with preschool and primary school programs. Much research focused on the habits and ways children use the Internet (Anderson, et al., 2017) although the first step to take to develop education programs could be to understand children's conceptualization of the Internet (see Danovitch, 2019 for an overview). Thus far, much of the research conducted on how children view the Internet has been restricted to data obtained from interviews (Eskela-Haapanen & Kiili, 2019), focus groups (Murray & Buchanan, 2018) or a combination of interviews and drawings (Mertala, 2019). In this

study, the aim was to gather evidence on children's everyday conceptualizations of the Internet as a part of regular schoolwork rather than interviews or other unfamiliar experimental procedures that would lead to the risk of priming effect (Bargh & Chartrand, 2014).

In the path to integrate media and digital literacy programs to preschools and primary schools, the aim of this study is to disclose the way children conceptualize the Internet with a specific focus on age and bilingualism. Previous work suggests that age is a strong predictor of how children understand the Internet as opposed to experience in internet use, formal education about the internet, or demographic factors such as gender (Yan, 2005; 2006; 2009). First, children's learning of everyday concepts acts as a foundation for scientific learning (Vygotsky, 1986). In Vygotskian terms, children's concepts develop through social interaction (Howe, 1996) and their learning about digital technologies mostly come from intentional or unintentional social exchanges from parents and siblings (Chaudron, et al., 2015). Children develop working theories which encompass knowledge of the world, skills, strategies, and attitudes through observing, listening, doing, participating, and discussing. The mutual relationship between everyday (i.e., spontaneous, experiential) and scientific (i.e., formal, conceptual) concepts can draw upon children's previous everyday knowledge, skills, and experience. It should also be noted that children's everyday concepts develop towards abstractness and scientific concepts ascend from abstract to concrete notions (Davydov, 1988).

In the development of everyday concepts, children are claimed to follow three stages (Vygotsky, 1978). First, the child connects ideas and objects vaguely through his perspective which might be viewed illogical and inconsistent from the eyes of the adults. Second, the child starts to think in 'complexes' by building connections between experiences and organized related meanings regardless of how ill-formed they could be. Then pseudo concepts emerge out of the adult-like generalizations made by the child. Finally, the child starts to synthesize and analyze abstract conceptual elements paving the way to the development of consistent potential concepts. Scientific concepts could be taken as concepts taught at schools and those that children rationalize as how and why things work. For this paper, the second definition for scientific concepts is taken in order to study children's concepts of digital technologies which emerge as scientific and everyday concepts mutually interact. The stages of Vygotsky's conceptual development

seem to overlap with Paget's stages of cognitive development (Piaget, 1936). More precisely, children who are going through Piaget's concrete operational stage, where concepts are attached to concrete situations, may also be going through the second stage of Vygotsky's framework of conceptual development. Similarly, when children are in the last phase of conceptual development, they may also be going through Piaget's formal operational stage, where abstract and counterfactual thinking and reasoning start. Thus, both from a cognitivist and social constructivist framework, children start to actively synthesize the information obtained from their everyday experiences into coherent mental models (Vosniadou & Brewer, 1992). This stage-based conceptual, social, and cognitive developmental framework formed the basis to test the role of age in nine-to-ten-year-old children's visual conceptualization of the Internet.

Second, today, bilingualism, which comes with social, cognitive, and cultural benefits, is the norm rather than the exception. Bilingual children usually engage in mental juggling which could offer cognitive opportunities in the way(s) languages are represented (Kroll, et al., 2011; Marian & Shook, 2012). They also manifest advantages in cognitive control which is modulated by the age the second language is acquired (Barac, et al., 2014). Social and cultural benefits of early bilingualism cannot be overlooked, either. When compared to monolinguals, bilingual children are more willing to make friends (Byeirs-Heinlein et al., 2016) and show more sophisticated understanding of social groups (Dautel & Kinzler, 2018). Since bilingual children are bicultural they could easily negotiate between different sets of cultural expectations. Since they have more complex cultural identities than monolinguals, they can show different reasoning about nationality (DeJesus et al., 2018). What is more, when searching for an item in different languages, varying linguistic information affects the way speakers of different languages process the visual world (Chabal & Marian, 2015). Finally, so called bilingual advantage is observed in the sense that bilinguals tend to be more creative, flexible, open minded and can engage in multiple tasks simultaneously when compared to monolinguals. In other words, bilinguals are reported to display better executive control (i.e., cognitive functions including inhibition, attention switching and working memory) than their age-matched monolingual peers (Bialystok et al., 2012). After rationalizing why age and bilingualism are taken as two factors that might affect children's conceptualization of the Internet, the next section continues with a discussion of the previous work on how children view the Internet.

Previous work

Several studies have been conducted to explore the way children visualize the Internet through different procedures. Drawing the www or the Internet gives insight into the mental models of the ways to understand the Internet. Botturi (2021), whose framework was adopted for the current paper, explored 8-to-10-year-old Swiss children's conceptualization of the Internet through an analysis of the drawings gathered from primary school classes. Most of the children depicted application icons and (smartphone) screens, viewing the Internet as a platform for commercial applications. Mertala (2019) asked five-to-seven-year-old Finnish preschoolers to draw the Internet and the way computers work. The children were also interviewed to define the Internet, and to describe computers and codes. The child drawings consisted of desktops and laptops and the information was assumed to be located inside the computer with no reference to the Internet. They did not know that computer-based activities such as checking the weather forecast require an Internet connection.

Yan (2005;2006;2009) investigated children's understanding of the technical and social complexity of the Internet through drawings and responses to interview questions such as 'What kind of good things can the Internet do for us?' Children's technical understanding of the Internet was classified as minimal (perception-based), partial (perception-bounded), extended (conception-bounded) and sophisticated (conception-based) understanding of the Internet. The main finding is that children achieve an understanding of adult-like technical complexity of the Internet by age 11 and adult-like social complexity of the Internet is understood by age 13. 9-to-10-year-olds manifested minimal understanding of the Internet by drawing one computer to refer to the Internet. In other words, when compared to younger ones, older children tend to have a more complete mental models about the Internet. Dodge et al (2011) investigated K-2 children's use and understanding of the Internet in a three-part interview protocol. The conclusion reached was that children did not conceptualize the Internet out of its specific use which is viewed as a place to find specific types of information.

Papastergiou (2005) elicited mental models of the Internet from Greek high schoolers through an annotated drawing of the Internet. The classification categories of teens' understanding of the Internet ranged from services and contents to computer networks.

Out of the 340 elicited drawings and explanations only seven of them fit into the most sophisticated category, which is computer networks. Kodama et al (2017) elicited 10-to-14-year-olds' perceptions on how they think Google works through a survey and drawings. Among all categories, 'google as people' or 'google as connections' was the most depicted one with an explanation of 'smart people' who know a lot of information. Murray and Buchanan (2018) explored 10-to12-year-old participants' knowledge of the Internet and their online behaviors in focus group discussions and drawings. The focus group discussions revolved around the good and the bad sides of the Internet acknowledging the potential risks of online interaction. Drawings represented visual devices that are used to access the Internet. After wrapping up the relevant findings in the literature, the next section outlines the details of the method of the present paper.

Method

The study is a cross sectional quasi experimental study which utilized data from two independent schools and two age groups. The major research questions addressed were as follows:

(i) How do 9-10-year-old children visually represent the Internet?
(ii) Do bilingual children differ from monolingual children in their visual conceptualization of the Internet?
(iii) Do 9-year-olds differ from 10-year-olds in their visual conceptualization of the Internet?

Age and bilingualism are expected to have a significant effect in the way children visualize the Internet.

Participants

Data from a total of 102 children was included for analysis. As given in Table 1, 70 of the participants were recruited from a public school which offered 2 hours of English instruction to the third and fourth graders by nonnative English teachers on a weekly basis. Both groups followed a coursebook dictated by the Turkish National Ministry of Education. 32 of the participants were recruited from a private school which offered 11 hours of English instruction (8 hours of main course, 3 hours of skills classes) on a daily basis. Both groups followed the coursebook Oxford Discover Series 2 and 3 (Koustaff &

Rivers, 2018) with native and nonnative English teachers. Table 1 summarizes participant demographics.

Table 1

Participant demographics

School	Gender	Age (mean)	Grade
Public	10 M 14F	10.2	4th grade
Public	20M 26 F	9.7	3rd grade
Private	9M 13F	10.5	4th grade
Private	5 M 5F	9.2	3rd grade
Total	102		

As given in the table above, the children were similar in terms of their age and gender, but the children from the private school came from upper middle-class families and had a higher socio-economic status when compared to those from the public school.

Data Collection Process

After taking the necessary ethics permissions, the parental and child consents, the data collection started. Through convenience sampling, the public-school students, monolingual children, were instructed as 'Draw the Internet as you see it' in Turkish by their homeroom teachers. The private school students, bilingual children, were given the same instruction in English by their English teachers. The classroom teachers allowed for A4 paper, pencils and crayons and set the time to 40-45 minutes for data collection for both groups. None of the groups were given any advice on what to draw or how to draw. A total of 102 finished drawings were collected.

Data Coding

After collecting the pictures, the data was coded by two researchers with respect to the eight categories suggested by Botturi (2021). The drawings were considered as effective entry-point educational activities with valuable sources of information to understand how each child makes sense of the world (Mertala, 2019). The table below presents the classification tags and the number of drawings that children opted to visualize the Internet.

Table 2

Classification tags (Botturi, 2021:39)

Tag	Type	Description	Quantity
Devices	Main subject	The drawing represents digital devices such as smartphones, tablets or computers.	98
Apps	Main subject	The drawing represents app icons, logos or screens.	96

Tag	Type	Description	Quantity
Network	Main subject	The drawing represents a network (nodes and connections of any kind).	45
Myth	Main subject	The drawing represents the internet through a metaphor or other non-technical and non-objective piece of reality.	22
Situation	Main subject	The drawing represents a (daily) situation in which the Internet is being used.	16
Content	Main subject	The drawing represents content that can be retrieved via the Internet (e.g., web pages or YouTube videos).	75
Myself	Formal	The author of the drawing is represented in the drawing itself.	29
Color	Formal	The drawing is colored, i.e., more than two colors are used.	71

As given in Table 2, the tags were classified either as the main subject or formal tags. Main subject referred to the main subject depicted in the drawing. For instance, a drawing was coded under 'apps' when the child drew app icons in the background, However, when they depicted apps and icons on a screen to represent a situation from daily life, then the apps tag was not coded under the main subject. Formal tags were taken as classification tags depending on the 'use of colors' and whether children represented 'themselves' in the drawing.

First, three drawings were reviewed prior to individual coding of all the drawings to set a shared understanding of what the drawings represented. Some of the drawings were straightforward to group by subject, thus to code, since children drew applications and icons to visually represent the Internet. It should be noted that the drawing tags were cumulative but not mutually exclusive. Discussion between coders pursued after the coding session to resolve any possible ambiguity in interpretation. For instance, the drawing in Figure 1 was coded for 'situation', 'color', 'self' and 'apps'.

Figure 1.Situation; color; self; apps

Figure 2 below represents a drawing that was coded for ‘content’, ‘apps’ and ‘color’.

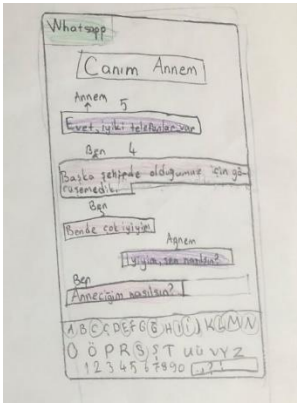


Figure 2. Content; apps; color

Figure 3 below represents a drawing that was coded for ‘devices’, ‘apps’ and ‘color’.

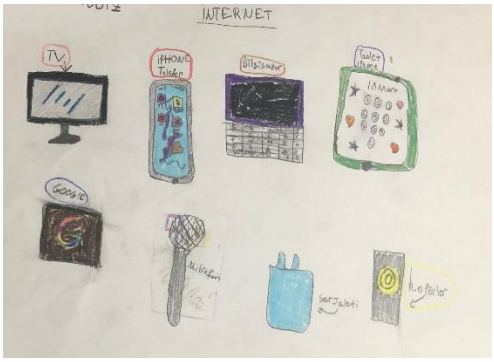


Figure 3. Devices, apps, color

Data for each child was coded separately under eight classification tags to explore the role of bilingualism and age on children’s depictions.

Validity and Reliability Measures/Trustworthiness

The data coding or classification was carried out by two researchers. Both researchers coded the data independently and later the categories were checked for interrater reliability. The interrater reliability for the main subject coding was .87 and for the formal tags coding was .88. The discrepancies between the coders were resolved before entering the data into the Excel sheets anonymously.

Role of the Researcher/Researchers

The researcher was not involved in the data collection process. The data was gathered by the classroom teachers in two primary schools. Two researchers were involved in the data coding process.

Data Analysis

First, frequency and percentages of the classification tags were calculated. Next a binary logistic regression model was developed by taking language background (monolinguals vs. bilinguals), age (9-year-olds vs. 10-year-olds) and 8 classification tags as the independent variables and the drawing representations (present vs. absent) as the dependent variable. The model was run on the Statistical Package for Social Science (SPSS) (IBM Corp., 2020).

Ethical Issues

The ethics permission (ID: 2023/65) was taken from Izmir Democracy University Board of Ethics.

Findings

Recall that three research questions explored the way children represented the Internet with respect to age and bilingualism. Regardless of the age, the children in the private school preferred to use English in their drawings whereas those in the public school opted for Turkish. Monolinguals used all the classification tags at a higher rate than the bilinguals except for self-depicted portraits. 9-year-olds used colors and depicted situations more often than the 10-year-olds who relied heavily on devices, applications, content, and network when asked to draw the Internet.

The independent variables age, bilingualism and the type of classifications explained the variance in the way children depicted the internet by 45% even though age [β=.20, SE=.19, Wald=1.17, p=.28] or bilingualism [β=.20, SE=.19, Wald=1.20, p=.27] was not a strong predictor of the way children visualized the Internet.

The frequencies of subjects represented in the children's drawings are displayed in Figure 4. Both groups of children heavily relied on devices (e.g., PCs, tablets, cables, screens, smart phones), applications (e.g., TikTok, WhatsApp, Instagram) and content (e.g., games such as Roblox, Minecraft, Fortnite, Pubg) and color in the way(s) they visualized the Internet.

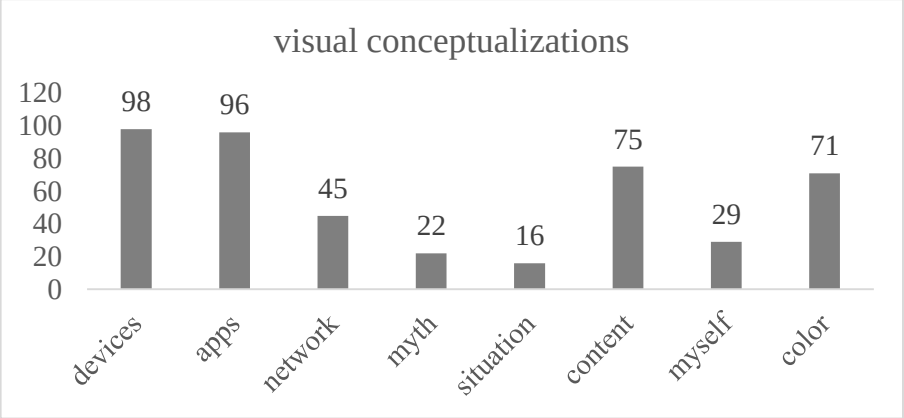


Figure 4. Visual conceptualization of the Internet across categories

Overall, the type of categories children picked had a significant impact on the way(s) they viewed the Internet [β=.75, SE=.26, Wald=8.49, p=.004].

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study investigated how monolingual and bilingual children visually conceptualized the Internet. Children in this study conceptualized the Internet either as something inside the computer or as a visible device, which lends support to the other studies in the literature in the sense that the monitor was used to represent the computer (e.g., Botturi, 2021; Mertala, 2019).

The first research question addressed the way children visually conceptualized the Internet. Similar to the other reported findings in the literature (e.g., Yan, 2006; Botturi, 2021; Mertala, 2019), the children in this study viewed the Internet mostly as devices and applications. In addition, content was mostly depicted through video games and social media platforms. This finding is in line with the findings of Dodge et al (2011) stating that nearly 30% of the interviewed children used the Internet to play games.

The second research question investigated the role of bilingualism in children's visual conceptualizations of the Internet. Even though the bilingual children used English (see Figure 1) and the monolingual children used Turkish (see Figure 2) in visualizing the Internet, there was no meaningful effect of bilingualism on drawings. Yet, interviews and surveys might give a robust impact of bilingualism on the way children conceptualize the Internet. Yet, this would be within the scope of a different paper.

The last question explored the role of age in the way children view the Internet. Once again no statistically meaningful difference was observed. This finding contradicts Yan's (2005; 2006; 2009) studies, which covered a large age range of teens, suggesting age as a strong predictor of the way children see the Internet. This difference might be due to the age groups the data was gathered from. If nine- and thirteen-year-olds were to be compared, the findings might have been different.

For future research, exploring the conceptualization of the Internet across different ages and socio-economic and cultural backgrounds could yield more generalizable results. Finally, it is important to investigate the conceptions of teachers, policy makers and curriculum developers in determining the appropriate teaching, learning and testing instruments (Botturi, 2019) together with designing a solid Internet education program (Instefjord, 2015).

References

Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). internet use and Problematic internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, *22*(4), 430–454. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716.

Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., Sanchez, M. (2014). The Cognitive Development of Young Dual Language Learners. *A Critical Review. Early Child Research Quarterly, 29*(4), 699–714. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (2014). The mind in the middle: A practical guide to priming and automaticity research. In H. Reiss & C. Judd (Eds) *Research methods in social psychology* (pp. 1–61). Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963.

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, *143*(3), 233–262. https://doi.org/10.1037/bul0000099.

Bialystok, E., Craik, F.I., Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science,16*(4), 240-250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001.

Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 14(*3-4), 147–163. https://doi.org/10.18261.

Botturi, L. (2021). Draw the Internet: A visual exploration of how children imagine an everyday technology. *Journal of Media Literacy Education, 13*(3), 35–48. https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-3-3.

Byers-Heinlein, K., Behrend, D. A., Said, L. M., Girgis, H., Poulin-Dubois, D. (2016). Monolingual and bilingual children's social preferences for monolingual and

bilingual speakers. *Developmental Science, 20*(4), 1–12. https://doi.org/10.1111/desc.12392.

Chabal, S., & Marian, V. (2015). Speakers of different languages process the visual world differently. *Journal of Experimental Psychology: General, 144*(3), 539–550. https://doi.org/10.1037/xge0000075.

Chaudron, S., Plowman, L., Beutel, M. E., Černikova, M., Donoso Navarette, V., Dreier, M., ... Wölfling, K. (2015). Young children (0-8) and digital technology. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239 (accessed 10 October 2023).

Danovitch, J. H. (2019). Growing up with Google: How children's understanding and use of Internet-based devices relates to cognitive development. *Human Behavior and Emerging Technologies, 1*(2), 81 –90. https://doi.org/10.1002/hbe2.142.

Dautel, J. B., Kinzler, K. D. (2018). Once a French Speaker, Always a French Speaker? Bilingual Children's Thinking About the Stability of Language. *Cognitive Science, 42*, 287–302. https://doi.org/10.1111/cogs.12572.

Davydov, V. V. (1988). Problems of developmental teaching: The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education, 20*(8), 1–14. https://doi.org/10.2307/1176020.

DeJesus, J. M., Hwang, H. G., Dautel, J. B., & Kinzler, K. D. (2018). Bilingual children's social

preferences hinge on accent rather than language. *Journal of Experimental Child Psychology, 164*, 178–191. https:// doi.org/ 10.1016/j.jecp.2017.07.005.

Dodge, A. M., Husain, N., & Duke, N. K. (2011). Connected kids? K-2 children's use and understanding of the Internet. *Language Arts, 89*(2), 86–98. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/41804322.

Eskelä-Haapanen, S., & Kiili, C. (2019). 'It goes around the world' – Children's understanding of the internet. *Nordic Journal of Digital Literacy, 14*(3-4), 175–187. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-07.

Howe, A. (1996). Development of Science Concepts within a Vygotskian Framework. *Science Education, 80*, 35–51. http://dx.doi.org/10.1002.

IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 27.0) [Computer software]. IBM Corp.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 22). Psychology Press.

Instefjord, E. (2015). Appropriation of digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*, 155–171.https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-11.

Kroll, J.F., Dussias, P.E., Bogulski, C.A., & Kroff, J. R. V. (2011). Juggling two languages in one mind: What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. *Psychology of Learning and Motivation, 56*, 229–263. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8.

Kodama, C., St Jean, B., Subramaniam, M., & Taylor, N.G. (2017). There's a creepy guy on the other end at Google!: engaging middle school students in a drawing activity to elicit their mental models of Google. *Information Retrieval 20*(5), 403–432. https://doi.org/10.1007/s10791-017-9306-x.

Koustaff, L. & Rivers, S. (2018). *Oxford Discover (2-3)*. Oxford University Press.

Marian, V., & Shook, A. (2012). The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*. http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39638.

Mertala, P. (2019). Young children's conceptions of computers, code, and the internet. *International Journal of Child-Computer Interaction, 19*, 56–66. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.11.003.

Murray, T., & Buchanan, R. (2018). 'The internet is all around us': How children come to understand the internet. *Digital Culture & Education*, *10*(1), 1–21. https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-07.

Papastergiou, M. (2005). Students' mental models of the Internet and their didactical exploitation in Informatics education. *Education and Information Technologies, 10*(4), 341–360. https://doi.org/10.1007/s10639-005-3431-7.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rhodes, J. A., & Robnolt, V. J. (2009). Digital literacies in the classroom. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds) *Handbook of adolescent literacy research* (pp. 153–169). New York: The Guilford Press.

Spires, H. A., Medlock P. C., & Kerkhoff, S. N. (2019). Digital Literacy for the 21st Century. In M. Khosrow-Pour, D.B.A. (Ed) A*dvanced Methodologies and Technologies in Library Science, Information Management, and Scholarly Inquiry* (pp. 12–21). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7659-4.ch002.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology, 24*(4), 535–585. https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W .

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press [original work published in 1935].

Vygotsky, L. S. (1986). In A. Kozulin (Ed) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Yan, Z. (2005). Age differences in children's understanding of the complexity of the Internet. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 385–396. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.04.001.

Yan, Z. (2006). What influences children's and adolescents' understanding of the complexity of the internet? *Developmental Psychology, 42*, 418–428. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.418.

Yan, Z. (2009). Limited knowledge and limited resources: Children's and adolescents' understanding of the Internet. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 103–115. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.012.

A SWOT Analysis of Online Education in the Context of University Students' Views

Paper ID: 134

Burak AYÇİÇEK

Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey

aycicekburak@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8950-2207

Abstract

A number of changes are taking place in various fields today with the innovations offered by information and communication technologies. Online learning is one of the important opportunities brought to the field of education in this process of change. In this context, online environments have taken education out of physical classroom spaces and made online interaction between students and students and students and teachers an element of the educational process (Wang, 2008). This study aims to examine online education with SWOT analysis in the context of university students' views. The study was carried out with phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consists of 28 university students studying at a state university in Turkey. Data were collected through an open-ended question form developed by the researcher and examined through content analysis. As a result of the study, the students thought that online education had certain strengths, such as providing ease of access, gaining responsibility, and providing the opportunity to watch the lessons again. Considering the weaknesses, the participants expressed factors such as internet connection problems, insufficient supervision in exams, and difficulty in communication with lecturers. The views the participants repeated the most in the opportunities theme were gaining lifelong learning skills, providing opportunities for independent learning, and minimizing inequality of opportunity. As for the threats, some factors stated by the participants were causing the dissemination of personal information, weakening social relations, and creating health problems.

Keywords: digital learning, information technologies, online learning environment, technology use in education, higher education.

Öz

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu yeniliklerle birlikte, günümüzde çeşitli alanlarda birtakım değişimler meydana gelmektedir. Çevrim içi öğrenme, bu değişim sürecinde eğitim alanına kazandırılmış önemli imkanlardan biridir. Bu kapsamda çevrim içi ortamlar, eğitimi fiziksel sınıf mekanlarının dışına taşıyarak, öğrenci ile öğrenci ve öğrenci ile öğretmen arasında çevrim içi etkileşimi eğitim sürecinin bir unsuru haline getirmiştir (Wang, 2008). Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin görüşleri bağlamında çevrim içi eğitimi SWOT analizi ile incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 28 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler çevrim içi eğitimin erişim kolaylığı sağlaması, sorumluluk kazandırması ve dersleri tekrar izleme imkanı sunması gibi güçlü yönleri olduğunu düşünmektedir. Zayıf yönlere bakıldığında ise katılımcılar internet bağlantı sorunları, sınavlarda gözetmen yetersizliği ve

öğretim görevlileriyle iletişim zorluğu gibi faktörleri belirtmişlerdir. Katılımcıların fırsatlar temasında en çok tekrarladıkları görüşler ise yaşam boyu öğrenme becerileri kazanma, bağımsız öğrenme imkanı sağlama ve fırsat eşitsizliğini en aza indirme olmuştur. Tehditler kategorisinde ise kişisel bilgilerin yayılmasına neden olması, sosyal ilişkileri zayıflatması ve sağlık sorunları yaratması katılımcılar tarafından ifade edilen unsurlar olmuştur.

Anahtar Kelimeler: dijital öğrenme, bilgi teknolojileri, çevrim içi öğrenme ortamı, eğitimde teknoloji kullanımı, yükseköğretim.

Introduction

A number of changes are taking place in various fields today with the innovations offered by information and communication technologies. Online learning is one of the important opportunities brought to the field of education in this process of change. Online learning, which refers to the process of education involving interactions facilitated by digital technology, is becoming a more widespread method of learning globally (OECD, 2016). In the literature, online learning in the context of the use of technology in education is defined with different concepts, such as internet-based education, e-learning, and web-based education (Pala and Erdem, 2015).

Online environments facilitate and support learning processes with the help of information and communication technologies (Broadbent and Poon, 2015; Lim and Richardson, 2016). In this context, online environments have taken education out of physical classroom spaces and made online interaction between students and students and students and teachers an element of the educational process (Wang, 2008). The widespread adoption of online education platforms has been facilitated especially by recent technological advancements and increased accessibility to devices, as emphasized by Bdair (2021). Online learning, beyond offering digital advantages to students, allows them to monitor changing and developing conditions more effectively (Joosten and Cusatis, 2020). In addition, online learning offers learners widespread learning opportunities and enhances learner-centered educational processes (Dwivedi et al., 2019). It can be said that widespread use of online learning requires adopting new and different approaches in various fields from educational strategies to teaching techniques, from planning to measurement and evaluation processes.

The SWOT analysis method, widely adopted in education, gives a structural description of any situation and provides guidance for solving the problem (Lola et al., 2022). A

SWOT analysis entails a thorough and simultaneous assessment of both internal strengths and weaknesses, along with external opportunities and threats that may affect the success of a system, either positively or negatively, as stated by Hightower et al. (2011). A SWOT analysis aims to formulate strategies to enhance strengths, mitigate weaknesses, take advantage of opportunities, and address threats (Dyson, 2004).

Upon reviewing the literature, it was found that the studies in which online education was examined using SWOT analysis were limited, which is important and necessary for the current study to fill the gap in the literature. The current study is thought to contribute to the related field by including the views of university students who receive online education.

This study aims to examine online education with SWOT analysis in the context of university students' views. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the strengths of online education according to the students?

2. What are the weaknesses of online education according to the students?

3. What are the opportunities of online education according to the students?

4. What are the threats of online education according to the students?

Method

Study Design

The study was carried out with phenomenology design, one of the qualitative research methods.
Phenomenological studies aim to attain a broader comprehension of a phenomenon or situation by exploring the personal experiences of individuals regarding that phenomenon or situation (Yıldırım and Şimşek, 2013). The objective is for participants to have encountered the phenomenon in question, and the essence of their experiences is to be attained through their descriptions (Creswell, 2016). Within the scope of this study, it was aimed to examine university students' views on online education in depth.

Study Group

The study group consists of 28 university students studying at a state university in Turkey in the spring semester of the 2022-2023 academic year. In this study, convenience sampling, one of the non-random sampling types, was used. Convenience sampling is employed when the sample consists of individuals who are readily available, easily

accessible, and eager to participate in the study (Johnson and Christensen, 2014). Information about the demographic characteristics of the participants is given in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of the Sample

Gender	***f***	**%**
Female	18	64
Male	10	36
Grade		
2th Year	7	25
3th Year	11	39
4th Year	10	36
Faculty		
Faculty of Education	9	32
Faculty of Science and Letters	8	29
Faculty of Economics and Administrative Sciences	6	21
Faculty of Engineering	5	18
Total	**28**	**100**

Data Collection Tools

Within the scope of the study, data were obtained through an open-ended question form developed by the researcher. The form comprises two sections. The first part contains participants' demographic information. In the second part, questions about university students' views on online education were included.

Data Collection Process

Participants were initially informed about the study's objectives throughout the data collection process. In determining the sample, it was paid attention that the faculties students studied at were different. The participants were provided with the questionnaire electronically as "Google Form". The data collection process was carried out during the spring semester of the 2022-2023 academic year.

Data Analysis

The objective of content analysis is to identify concepts and themes that can explain the gathered data, gather similar data within the context of specific concepts and themes, and convey them in a comprehensible manner to the reader (Yıldırım and Şimşek, 2013). Themes were identified according to the research questions. The answers obtained were grouped according to their similarities and differences, and codes were created. The themes and codes obtained were categorized in the SWOT matrix. Participants were defined as S1, S2...

Validity and Reliability

Christensen et al. (2020) proposed several strategies for ensuring validity in qualitative research. Some of them are data triangulation, researcher triangulation, direct quotation, and participant feedback.

In the current study, participants were selected from different faculties to ensure data triangulation. For researcher triangulation, the process of collecting and analyzing the data was carried out by two instructors. The participants' statements were presented with direct quotations to increase the validity of the study. The collected data were confirmed by the participants to increase internal validity.

For the reliability of this study, the reliability formula developed by Miles and Huberman (2015) Reliability = [Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100] was used. The data collected were individually coded by the researcher and two faculty members specializing in educational sciences to assess the consistency rates of the codes generated in the current study. Miles and Huberman (2015) stated that the percentage of agreement should be 70% or more. In this study, the percentage of agreement was calculated as .92. This result indicates that the coding performed in the study has high reliability.

Role of the Researcher

The data collection process and data analysis were carried out by the researcher in accordance with ethical principles. Questions that allow students to state their views in-depth and effectively convey the purpose of the study were included by the researcher.

Ethical Issues

The researcher explained the purpose of the study to the participants in detail. The researcher emphasized voluntariness for the participation in the study. It was also explained that the data to be obtained would only be used for scientific purposes, and the identities of the participants would be kept confidential.

Findings

In this section, the findings of the current study are presented as follows in accordance with the sub-problems of the study.

Findings Related to the Views of Students on the Strengths of Online Education

The findings regarding the strengths of online education are given in Table 2.

Table 2

Students' Views on the Strengths of Online Education

Theme	**Codes**	***f***
	Providing ease of access	21

Strengths of online education	Gaining responsibility	17
	Providing the opportunity to watch the lessons again	17
	Effective use of time	15
	Providing the opportunity to reinforce subjects	15
	Providing alternative assessment methods	12
	Encouraging individual learning	11
	Being economical	10
	Being suitable for student needs	8
	Present information quickly	8
	Developing computer skills	7
	Providing process-based evaluation	5
	Providing permanent learning	5
	Providing mass education	3

Below are direct quotations from the participants regarding the theme and codes.

"First of all, one of the greatest strengths of online education is the ease of access to courses. It is ideal for many students who cannot or do not have the means to attend educational institutions. Similarly, it is also a great opportunity for students from different geographical areas. For me, when I think that I can not have the opportunity to go to my local university, I realize that I have the opportunity to take courses from numerous prestigious universities around the world through online education..." (S4)

"...Online education offers us a flexible learning experience. Having the opportunity to learn at my own pace facilitates my learning process. Instead of being tied to a specific time frame to follow the lessons and complete the assignments, I can learn according to my daily schedule. This is a situation that supports my personal development..." (S9)

Findings Related to the Views of Students on the Weaknesses of Online Education

The findings regarding the weaknesses of online education are given in Table 3.

Table 3

Students' Views on the Weaknesses of Online Education

Theme	**Codes**	***f***
	Internet connection problems	22
	Insufficient supervision in exams	19
	Difficulty in communication with lecturers	18
	Requiring technology infrastructure	16

Weaknesses of online education	Lack of objective assessment	14
	Inadequacy in applied courses	12
	Motivational problems	12
	Lack of discipline	10
	Inability to provide adequate feedback	8
	Problems in interaction	7
	Limited class time	5
	Complexity of the system	3
	Lack of school culture	2

The views of the participants are conveyed through the following comments.

"I think that technological problems are a weakness of online education. Internet connections or access to appropriate devices cannot be guaranteed, which has negatively affected our access and participation in the lessons. Also, our learning experience and process were interrupted due to technical problems..." (S2)

"...In my opinion, the weakest aspect of online education is that it causes motivational problems. In traditional classrooms, we have the opportunity to interact and discuss with our classmates. But in online education, such interactions are limited, which makes it difficult for us to be motivated for learning process..." (S18)

Findings Related to the Views of Students on the Opportunities of Online Education

The findings regarding the opportunities of online education are given in Table 4.

Table 4

Students' Views on the Opportunities of Online Education

Theme	**Codes**	***f***
Opportunities of online education	Gaining lifelong learning skills	19
	Providing opportunities for independent learning	15
	Minimizing inequality of opportunity	13
	Providing opportunities for personal development	12
	Providing educational opportunities to disadvantaged people	12
	Gaining self-confidence	10
	Providing the opportunity to explore innovative education models	10
	Developing digital literacy skills	9
	Providing a well-rounded learning environment	8

	Providing the opportunity to explore digital materials	8
	Developing digital communication skills	6
	Creating a learning endeavor	5
	Providing the opportunity to explore distance education platforms	2
	Creating demand for higher education	1

The following excerpts are associated with the aforementioned theme and codes.

"...We can come together with students from different age groups, professions, and interests in online education. In this way, classroom diversity increases and we gain opportunities for personal development. In addition, various courses and programs that appeal to all kinds of students can be offered in the online learning process. Thus, we can gain lifelong learning skills…" (S17)

"Thanks to online education, I had the opportunity to learn innovative learning models. For example, virtual reality and augmented reality can make the course content more interactive. So I can experience abstract concepts in a concrete way. Also, online collaboration tools and digital projects encourage teamwork..." (S22)

Findings Related to the Views of Students on the Threats of Online Education

The findings regarding the threats of online education are given in Table 5.

Table 5

Students' Views on the Threats of Online Education

Theme	**Codes**	***f***
Threats of online education	Causing the dissemination of personal information	16
	Weakening social relationships	15
	Creating health problems	13
	Inability to provide guidance and counseling services	11
	Failure to recognize individual differences	10
	Inability to ensure individual development	7
	Negative impact on academic success	6
	Creating a curriculum-oriented learning process	6
	Not supporting affective learning	5
	Weakening awareness of time management	3
	Reducing quality in education	1

	Influenced by environmental factors	1

Below are direct quotations from the participants regarding the theme and codes.

"*I believe that online education involves potential risks to the security of our data. Online platforms store and process our information. The possibility of hacking or data leakage creates the concern that our personal information may be in danger..."* (S10)

"...I see the low quality of education in the online education process as a threat. Narrowly prepared course contents, lack of materials, and inadequate instructors negatively affected my learning." (S19)

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the study, the students thought that online education had certain strengths, such as providing ease of access, gaining responsibility, providing the opportunity to watch the lessons again, effective use of time, providing the opportunity to reinforce subjects, providing alternative assessment methods and encouraging individual learning. As noted by Mehall (2020), one of the benefits of online education is its flexibility in terms of both time and place. Online learning provides interactivity (Wagner et al., 2008) and self-pacing by offering efficient and convenient ways in learning process (Amer, 2007; Wilson et al., 2017). In addition, Patterson and McFadden (2009) argued that online instruction, in comparison to traditional face-to-face classrooms, can better fulfill students' requirements for flexible accessibility. At this point, it can be said that online education can contribute to the educational process with its strong aspects.

Considering the weaknesses, the participants expressed factors such as internet connection problems, insufficient supervision in exams, difficulty in communication with lecturers, requiring technology infrastructure, lack of objective assessment, inadequacy in applied courses, and motivational problems. In this context, the dependency on technological tools and the supply of such tools posed a significant obstacle for institutions, educators, and students (Adedoyin and Soykan, 2023). In online education, evaluations are frequently conducted over the internet, and instructors have limited means of directly overseeing learners, making it challenging to effectively monitor and prevent cheating (Arkorful and Abaidoo, 2015). In addition, Omotayo and Haliru (2020) emphasized that learners need to be motivated and enthusiastic about acquiring digital

competence to stay up-to-date in the modern era. In this context, students might require additional motivation and self-discipline to succeed in online learning, (Jacob and Radhai, 2016). It is evident that eliminating the disadvantages of online education is of great importance to create an effective learning environment.

The views the participants repeated the most in the opportunities theme were gaining lifelong learning skills, providing opportunities for independent learning, minimizing inequality of opportunity, providing opportunities for personal development, providing educational opportunities for disadvantaged people, gaining self-confidence, and providing the opportunity to explore innovative education models. The aim of online education is to provide learners with control over their learning, active involvement with the material, and the cultivation of social and communication skills. In this sense, fostering learners' self-awareness of their own comprehension and learning methods is also a valuable advantage for lifelong learning and the application of knowledge and skills (Bada, 2015; Richardson, 2003). In addition, cultivating caring relationships can lead to a feeling of belonging, connectivity, involvement, and enhanced academic and personal achievements, which encompass enhanced engagement and motivation (Cohen et al., 2009; Miller et al., 2021). As for the threats, some factors stated by the participants were causing the dissemination of personal information, weakening social relations, creating health problems, inability to provide guidance and counseling services, failure to recognize individual differences, and inability to ensure individual development. It is clear that threats associated with online learning indicate negative perceptions.

Based on the findings of the study, students thought that although online learning contributed to their learning, it had some disadvantages in the learning process. It was stated that using strategies that will increase teacher-student interaction and the student's participation in the course activities in online learning environments will alleviate the difficulties of online learning and improve learning success (Morrison, 2021).

Lack of strong technical infrastructure, inadequate planning, and lack of rich interactive content can turn online learning into a negative experience. These negative experiences may cause students to develop a negative attitude towards online learning. These negative attitudes are among the critical factors that prevent qualified and permanent education. The improvements that universities will make to the online learning system may

encourage students to approach this system positively. In future studies, qualitative and quantitative studies can be conducted on topics such as instructors' views on teaching experiences, satisfaction levels, efficiency of online teaching activities, students' experiences in the process, and readiness levels of students at different educational levels for online learning to increase the effectiveness of online learning activities. Thus, the online education system can be redesigned in accordance with student needs and comprehensive strategies can be developed.

References

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023) Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities, *Interactive Learning Environments*, *31*(2), 863-875. https://doi/org/10.1080/10494820.2020.1813180

Amer, T. (2007). *E-learning and education*. Dar Alshehab Publication.

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(1), 29-42.

Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education, 5*(6), 66-70.

Bdair, I. A. (2021). Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing, 16*(3), 220-226. https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27,* 1-13.

Christensen, B. L., Johnson Burke, R., & Turner, A. L. (2020). *Research methods design and analysis* (A. Aypay, Trans. Ed.). Anı Yayıncılık.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *111*(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.

Dwivedi, A., Dwivedi, P., Bobek, S., & Zabukovˇsek, S. S. (2019). Factors affecting students' engagement with online content in blended learning. *Kybernetes, 48*(7), 1500-1515. https://doi.org/10.1108/K-10-2018-0559

Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, *152*(3), 631-640. https://doi.org/10.1016/S0377-2217(03)00062-6

Hightower, T. E., Murphrey, T. P., Coppernoll, S. M., Jahedkar, J., & Dooley, K. E. (2011). An examination of the strengths, weaknesses, opportunities, and threats associated with the adoption of Moodle™ by eXtension. *Journal of Extension, 49*(6).

Jacob, S., & Radhai, S. (2016). Trends in ICT e-learning: Challenges and expectations. *International Journal of Innovative Research & Development, 5*(2), 196-201.

Johnson, B., & Christiensen, L. (2014). *Educational research quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdoğan, Trans.). Eğiten Kitap.

Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education, 34*(3), 180-193. https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167

Lim, J., & Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education, 29*, 31-39.

Lola, I., Madinabonu, N., & Ruslan, K. (2022). Using swot analysis in education. *Results of National Scientific Research, 1*(3), 126-131.

Mehall, S. (2020). Purposeful interpersonal interaction in online learning: What is it and how is it measured?. *Online Learning, 24*(1), 182-204.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun and A. Ersoy, Trans. Eds.). Pegem Akademi.

Miller, K., Riley, J., & Slay, L. (2021). School belonging matters now more than ever: Preparing teachers to foster a technology-mediated culture of care. In R. Ferdig & K. Pytash (Eds.), *What teacher educators should have learned from 2020* (pp. 21-33). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Morrison, J. S. (2021). Getting to know you: Student-faculty interaction and student engagement in online courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 21*(12), 38-44.

OECD. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264265097-en

Omotayo, F. O., & Haliru, A. (2020). Perception of task-technology fit of digital library among undergraduates in selected universities in Nigeria. *The Journal of Academic Librarianship, 46*(1), 102097. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102097

Pala, F. K. & Erdem, M. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. In B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları* (pp. 213-232). Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.

Patterson, B., & McFadden, C. (2009). Attrition in online and campus degree programs. *Online Journal of Distance Learning Administration, 12*(2).

Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record, 105*(9), 1623-1640. https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x

Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for e-learning success in higher education? A stakeholders' analysis. *Journal of Educational Technology & Society, 11*(3), 26-36.

Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning, 7*(1), 59-74.

Wilson, D., Williams, P., Long, W., & Northcote, M. (2017). Learning threshold: A journey in online learning and teaching. *Teach, 11*(1), 37-45.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Bildiri Kodu: 145

Nil DUBAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

nily@aku.edu.tr

ORCID: 0000-0002-8851-0114

Öz

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilen sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun kazanımlar doğrultusunda ders planı hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmalarında temel olarak tercih edilen görüşme tekniği bu araştırmada da yarı-yapılandırılmış görüşmeler biçiminde tercih edilmiştir. Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada temel ölçüt, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı incelemiş ve uygun kazanımlar çerçevesinde ders planı hazırlamış öğretmenler olmalarıdır. Bu temel ölçüt çerçevesinde araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Afyonkarahisar merkez veya ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan altı sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanan nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılar kullanılarak bulgular desteklenmiştir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki sonuçlarla örtüşmekle birlikte sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kapsayan ders planı hazırlama konusunda büyük bir boşluk olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programı, ders planı

Abstract

Within the scope of this research, it is aimed to get the opinions of the classroom teachers about the lesson plan preparation process in line with the achievements in line with the sustainable development goals included in the primary school science curriculum. In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. The interview technique, which is basically preferred in phenomenology studies, was also preferred in the form of semi-structured interviews in this study. In this study, the study group was formed by using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The main criterion in this study is that the participants are teachers who have examined the Primary School Science Curriculum in the context of sustainable development goals and prepared a lesson plan within the framework of appropriate acquisitions. Within the framework of this basic criterion, the participants of the research are six classroom teachers working in primary schools in Afyonkarahisar center or its districts in the 2022-2023 academic year. In this study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. The interview technique, which is basically preferred in phenomenology studies, was also preferred in the form of semi-structured interviews in this study. In this study, the study group was formed by using criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The main criterion in this study is that the participants are teachers

who have examined the Primary School Science Curriculum in the context of sustainable development goals and prepared a lesson plan within the framework of appropriate acquisitions. Within the framework of this basic criterion, the participants of the research are six classroom teachers working in primary schools in Afyonkarahisar center or its districts in the 2022-2023 academic year. Qualitative data collected from semi-structured interviews in the research were analyzed using content analysis technique. The findings were supported by using direct quotations from the answers given by the participants.

Keywords: Sustainable development goals, primary school science curriculum, lesson plan

Giriş

Sürdürülebilirlik; toplumun sosyal, kültürel, bilimsel, doğal ve insan kaynaklarının tümünün ihtiyatlı kullanılmasını sağlayan ve buna saygı duyma çerçevesinde sosyal bir bakış oluşturan katılımcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gladwin, Kennelly ve Krause, 1995). Sürdürülebilirlik, çevre, insan ve şimdiki kuşakların gelecek kuşaklar için sorumlulukları arasındaki ilişkiyi tanımlayan; temel olarak ekonomi, çevre ve toplum bileşenlerine sahip bir kavramdır (Ozmehmet, 2008). Ekonomik sürdürülebilirlik, büyüme, gelişme ve üretkenlik yoluyla geçmişte geleneksel kalkınma bilimine rehberlik etmektedir. Sosyal sürdürülebilirlik ise; eşitlik, yetkilendirme, erişilebilirlik, katılım, paylaşım, kültürel kimlik ve kurumsal istikrar kavramlarını kapsamaktadır. Çevresel sürdürülebilirlik, ekosistem bütünlüğünü, taşıma kapasitesini ve biyolojik çeşitliliği içermektedir (Basiago, 1999).

Sürdürülebilir kalkınma, toplumların ekonomik kalkınma yaklaşımı arayışı içinde olurken aynı zamanda da çevre ve yaşam kalitesi olarak da yararlandıkları bir stratejidir. Hızla gelişen sanayileşme, kentleşme, tarımın modernleşmesi, teknoloji ve ekonomideki gelişmeler, kaynak-ihtiyaç dengesini bozmuş, sosyal refahı elde etme gayretleri insanlığın geleceğini tehdit etmeye başlamıştır.

"Ekonomik olarak kalkınmak mı?" yoksa "çevresel değerleri korumak mı?" ikilemini aşma çabasıyla sürdürülebilir kalkınma kavramı geliştirilmiştir. Bu sorunun yanıtı çerçevesinde, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili Birleşmiş Milletler tarafından birtakım faaliyetler yapılmaya başlanmıştır.

25 Eylül 2015 tarihinde, BM Genel Kurulu, 17 ana hedef ve 169 alt hedefle evrensel, bütüncül ve dönüştürülebilir 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemini kabul etmiştir. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, yoksulluk, eşitsizlik, iklim değişikliği, çevresel

bozulma, refah, barış ve adalet ile ilgili alanlar da dahil olmak üzere birçok küresel sorunu ele almaktadır. 2030 Gündemi ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (SKH) kabul edilmesi, kalkınma ve iş birliği konusunda uluslararası politikaların paradigmasını değiştirmektedir. Küresel gündemin yeni hedefleri olarak da tanımlanan SKH 2030'un 17 temel amacı şunlardır (https://sustainabledevelopment.un.org).

Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

2030 yılında tamamlanması planlanan bu yol haritası kapsamında yer alan 17 adet hedef (Şekil 1), ülkeler tarafından eğitim kurumlarında çocuk ve gençlere kazandırılmak amacıyla öğretim programlarına da yansıtılmıştır. Öğretmenlerin davranışlarında hem rol model olması hem de aktardığı bilgilerin öğrenciler tarafından daha çok değer görmesi nedeniyle sürdürülebilir kalkınma konusunun öğretiminde öğretmenlere çok fazla iş düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımları sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelemesi ve bilinçli bir biçimde bu hedeflere ulaşmak için ders planlarını hazırlamaları önemlidir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında ders planı hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve öğretim programlarındaki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin ilkokul programlarında sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve kazanım ilişkilerini kurabilme ve ders planlarına yansıtabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında ders planı hazırlamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmacının, bir ya da daha fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.) nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı bir yaklaşımdır (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında ders planı hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarmak için olgu bilimsel yaklaşım tercih edilmiştir. Burada fenomen sürdürülebilir kalkınma ve deneyim ise daha önce ders planı hazırlamış olmadır. Fenomenoloji çalışmalarında temel olarak tercih edilen görüşme tekniği bu araştırmada da yarı-yapılandırılmış görüşmeler biçiminde tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmada temel ölçüt, katılımcıların sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nı incelemiş ve uygun kazanımlar çerçevesinde ders planı hazırlamış öğretmenler olmalarıdır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliği: Alanyazındaki çalışmalar incelendikten sonra sürdürülebilir kalkınma ve eğitim ile ilgili kuramsal çerçeve alınmış ve buna dayalı olarak sorular hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun "kapsam geçerliliği" için hazırlanan bu görüşme sorularının araştırmacı dışında üç uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanlarının incelemeleri sonucunda belirttikleri noktalar dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman incelemeleri sonrasında son şekli verilen görüşme formu örneklem dışında çalışma grubundaki katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütleri sağlayan bir öğretmene uygulanmış ve ses kaydı transkript edilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar araştırmacı ve bir uzman tarafından incelenmiştir. Soruların geçerliği noktasında görüş birliğine varılarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu son biçimini almıştır.

Araştırmanın güvenirliği: Araştırmacı ve bir alan uzmanı, görüşme süreci tamamlandıktan sonra transkript edilen tüm ses kayıtlarını birbirlerinden bağımsız biçimde inceleyerek kodlama yapmışlardır. Ulaştıkları kodları kategorize etmiş ve temalar oluşturmuşlardır. Elde edilen bu kategori ve temalar incelenerek görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi formülü (Güvenirlik= [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x100) kullanılarak güvenirliği hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 88 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

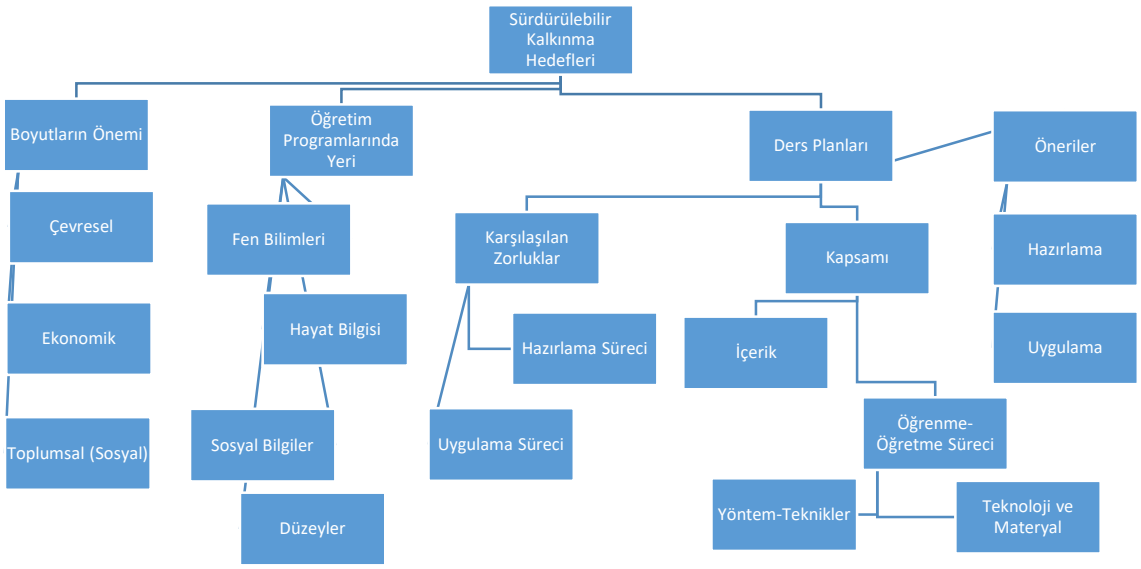
Verilerin analizi

Nitel veri analizi; verilerin kodlanması, metnin küçük cümleler ya da paragraflar biçiminde birimlere ayrılması, her bir birime kodların oluşturulması ve bunların kategorileştirilerek temalandırılması sürecinin izlenmesini gerektirmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014).

Araştırmacı tarafından nitel veri setine ilişkin kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Daha sonra bu kategoriler oluşturulan alt temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılara kod isimler verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla elde edilen veriler desteklenerek bulgular sunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SKH) teması altında üç alt tema oluşmuştur. Bunlar sürdürülebilir kalkınma boyutlarının önemi, SKH'nin öğretim programlarındaki yeri ve SKH doğrultusunda plan hazırlamadır. Bu alt temalar ışığında ortaya çıkan kategoriler ise Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Alt tema ve kategoriler

SKH boyutlarının önemi alt temasına ilişkin bulgular

SKH boyutlarının önemi alt teması altında; çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutlar kategorileri ortaya çıkmıştır. Bu kategorilere ilişkin katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Çevresel Boyut

«Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine baktığımda içeriğinde on yedi hedef yer almaktadır. Genel olarak bu hedeflerin tamamında canlıların, dolayısıyla insan faktörünün yer aldığını görmekteyim. İnsan yaşamının farklı alanlarına yönelen her bir hedefin kendi içerisinde çok önemli ve etkin bir role sahip olduğunu düşünüyorum» (İsmail Öğretmen)

«Özellikle aklıma çevresel kalkınma ile alakalı olan kazanımlar geliyor. Çevremizin temiz kullanılması, küresel ısınmayı engellemek için atılan adımlar dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma için önem arz etmektedir» (Behçet Öğretmen)

«Yenilenebilir enerji ile sıfır atık ile doğanın korunması ve yeşil bir gezegen için gerekli olduğunu düşünüyorum.» (Fatoş Öğretmen)

Sosyal Boyut:

«Sürdürülebilir kalkınma projeleri ile Dünya' mızın ömrünü uzatabilir ayrıca her ülkenin kendi kalkınma planı sayesinde dış ülkelere olan bağımlılığın azalacağını ve savaş ihtimalinin de azalacağını düşünüyorum.» (Elif Öğretmen)

«Sürdürülebilir kalkınma ilkokul öğretmenleri olarak bizim için öğrencilerin vatandaşlık bilincini kazanarak toplumsal sorumluluk anlayışlarının artması gelecek nesiller için daha yaşanılabilir bir dünya bırakması gibi konularda önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle eğitimin adil bir şekilde sunulması, çocukların toplumdaki her türlü olanaktan yararlanma hakkı olduğunu bilerek yetişmesi önemli» (Murat Öğretmen)

Ekonomik Boyut:

«Kaynakları verimli kullanan ve topluma olumlu bir şekilde katkıda bulunan bireyler yetiştirmek, doğal kaynakların daha adil ve daha uzun ömürlü kullanımına olanak sağlaması açısından çok önemlidir. Atık yönetimi, enerji tasarrufu gibi kavramlarla üretilen ürünlerin sürdürülebilirliği ekonomik olarak da katkı getirecektir.» (Serap Öğretmen)

Katılımcıların Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine vakıf oldukları, farklı boyutlarına ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu açıklamalar bağlamında çevre farkındalığı, vatandaşlık bilinci, kaynak tasarrufu, toplumsal sorumluluk, ekonomik rekabet, doğa-insan ilişkisi, insanlığın geleceği konularına vurguların yapılmış olması katılımcı öğretmenlerin sürdürülebilirliğe ilişkin farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

SKH'nin öğretim programlarındaki yeri alt temasına ilişkin bulgular

Katılımcılar SKH'ne öğretim programlarında en çok yer verilen dersleri hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler olarak belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekilde sunulabilir:

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

«Hayat Bilgisi dersinin öğretim programlarının ünite ve kazanımlarını sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda inceledim ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile örtüşen kazanımları ders ve ünite bazında çizelge haline getirdim. Hayat Bilgisi dersinin en uygun ders olduğunu düşünüyorum. Çünkü Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine bakıldığında, genellikle insanların sosyal yaşantılarını kapsayan hedefler olduğunu düşünüyorum.» (İsmail Öğretmen)

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

«Fen Bilimleri dersi daha uygun. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri birçok ünitenin kazanımları arasında kendine yer bulmuştur. İlk aklıma gelenler geri dönüşüm ve sıfır atık, yönetimi, doğal afetler, toplumsal sorumluluk ve bitki, hayvanların korunması konularıdır.Fen bilimleri dersinde kazanım sayısı fazla olduğu için plan hazırlamanın da daha kolay olduğunu düşünüyorum.» (Behçet Öğretmen)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

«İlkokul düzleminde düşündüğümüzde Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri dersi müfredattaki kazanımlar noktasında daha uygun görünse de daha üst sınıflar için çevre sorunları, ekonomik eşitsizlik, insan hakları, göç ve diğer toplumsal sorunlar Sosyal Bilgiler dersi ile daha etkili ve kapsamlı bir şekilde işlenebileceğini düşünüyorum.» (Fatoş Öğretmen)

Yeterlik Düzeyi

«İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yeteri kadar yer verildiğini düşünüyorum. İncelediğim ödevde 3. Ve 4. Sınıflarda toplam 32 kadar sürdürülebilirlikle ilişkili kazanım bulmuştum.» (Elif Öğretmen)

«Sekiz yıllık bir öğretmen olarak ilkokul öğretim programı içerisinde öğrenci seviyesine ve çağın gereklerine en uygun hazırlanmış programın fen bilimleri öğretim programı olduğunu söylemem mümkündür, bunlar içerisinde sürdürülebilirlik kazanımlarının da yeterli ve yerli yerinde olduğunu söyleyebilirim.» (Murat Öğretmen)

Katılımcılar SKH'ne öğretim programlarında en çok yer verilen dersleri hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler olarak belirtirken, sözü edilen öğretim programlarında SKH'ne yeterince yer verildiğini ifade etmişlerdir. Ancak sosyal bilgiler dersinde ilerleyen sınıflarda (ortaokulda) işlenecek olan konular itibariyle SKH'ne ait kazanımların artacağına ilişkin görüşler katılımcı öğretmenlerin yalnızca ilkokul düzeyinde değil

gelecek yıllarda da sürdürülebilirliğin programlardaki durumunu önemsediklerinin göstergesi olarak düşünülebilir.

SKH doğrultusunda plan hazırlama alt temasına ilişkin bulgular

Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular katılımcı öğretmenlerin plan hazırlamada planın kapsamı, hazırlanma süreci, uygulanması ve plan hazırlamaya yönelik farklı biçimlerde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoriler ve kodlara ilişkin görüşler aşağıda doğrudan alıntılarla sunulmuştur:

Planların kapsamı kategorisi

İçerik

«Örneğin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin matematik, fen bilimleri, Türkçe ve diğer derslerle nasıl bağlantı kurabileceğinin araştırılması, dağılımı çok disipliner bir bakış açısı ile sunulması gerekli. Planın içeriğinde Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin, kültürel farklılıkların ve yerel değerlerin dikkate alarak öğretilmesi önemlidir». (Murat Öğretmen)

Yöntem ve teknikler

«Mutlaka yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturulmalı ve kalıcı öğrenmeler için proje veya deneylerle desteklemeli diye düşünüyorum.» (Elif Öğretmen)

«Öğrencilerin sınıf içerisinde analitik düşüneceği, yaratıcı fikirler sunacağı, kararlar verebileceği, takım çalışmasının yapılacağı öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılacağı bir ortam oluşması gerekir» (Serap Öğretmen)

Teknoloji Kullanımı

«Ders planında yer alan etkinlik ve faaliyetlerin içeriklerini teknoloji destekli bir biçimde farklı programlar kullanarak ve soyut kavramları somutlaştırıcı materyallerle daha da zenginleştirerek plan yapılması önemlidir.» (İsmail Öğretmen)

Plan hazırlama süreci

«Ödevi hazırlarken sadece mühendislik kısmında teknoloji kullanımında sıkıntı yaşadım. Birkaç tane uygulama incelediysem de istediğim gibi bir teknolojik destek bulamadım. Ben çocuklar yapay çevre tasarlarken 3 boyutlu olarak yapmak istedikleri her şeyi bilgisayar ya da tablette yapsınlar istedim. Algodoo uygulamasını indirip incelemiştim

ama tam olarak yapmak istediğimi karşılamıyordu. Ve bunun için tüm çocuklarda ya da en azından grup başına bir tablet gerektiği için planıma eklemekten vazgeçmiştim.» (Elif Öğretmen)

«Özellikle 5 E'ye uyarlarken işin içinden çıkamadım. Arkadaşlardan yardım aldım. Yöntem bulma konusunda da zorlandım.» (Behçet Öğretmen)

Planın uygulanma süreci

«Dersi sınıf içi ve dışı etkinliklerle işlediğim için ders saatini geçmeyecek biçimde uygulamaya çalıştım burada biraz zorlandım. Etkinlikleri sınıf içerisinde yaptırmak yerine okul bahçesini kullanmak isterim. Bu da zor bir durum zaman yönetimi açısından» (Serap Öğretmen)

Plan hazırlamaya yönelik öneriler

«Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik plan hazırlarken öncelikle bu sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin neler olduğu, neleri kapsadığı, neleri amaçladığı gibi konularda bilgi sahibi olmalarının son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Plan hazırlama aşamasında ise ilgili ünitelerin ilgili kazanımları ile sürdürülebilir kalkınma hedeflerini bütünleştirilerek bu hedefler doğrultusunda zengin içerikli etkinlik ve faaliyetler planlamaya dahil edilmelidir.» (İsmail Öğretmen)

«STEM destekli hazırlamalarını öneririm. Çünkü SKH ile ilgili Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın program kazanımları STEM uygulamaları için çok uygun.» (Elif Öğretmen)

«Öğretim yöntem ve tekniklerini iyi seçmelerini, öğrencilerde merak uyandıracak senaryolar hazırlamalarını ve disiplinler arası ilişkiye önem vermelerini öneririm.» (Serap Öğretmen)

Planın uygulama sürecine yönelik öneriler

«Özellikle sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik dersler için öğrencilerin daha aktif olacakları, projeler yapmalarını öneririm. Bol etkinlik yapmak SKH daha iyi kavramalarını sağlayacaktır.» (Fatoş Öğretmen)

«Mutlaka yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturmalarını tavsiye ederim. Okul dışı öğrenme ortamlarından da yararlanılmalı. Kalıcı öğrenmeler için proje veya

deneylerle desteklenen uygulamalar olması gerektiğini düşünüyorum.» (Behçet Öğretmen)

«Sürdürülebilir kalkınma konseptlerini içeren projeler, sergiler ve etkinlikler geliştirmelerini, farklı öğrenme tarzlarına ve zekâ türlerine uygun çeşitli öğretim ve yöntemleri kullanarak öğretim sürecini çeşitlendirmelerini, öğrencilere sürdürülebilirlikle ilgili fikir edinme için gerçek dünya örneklerini ve başarı hikayelerini araştırıp aktarmalarını çağdaş yaklaşımlar ile derslerini işlemelerini öneririm» (Murat Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini içeren plan yazma ve uygulama sürecinde sorunlar yaşandığını belirtmeleri ve bu sorunların kökeninin nereye dayandığına ilişkin yorum yapmaları yaşadıkları plan yazma deneyiminin ne denli önemli olduğuna işaret etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda plan hazırlamış olmanın öğretmenlerde hem SKH'ne yönelik bilinç geliştirmede hem de kendi eksikliklerini fark edip yansıtıcı öğretmen rolü üstlenebilmelerinde katkı sağladığı düşünülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine vakıf oldukları ve bu hedeflerin çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutlarına ilişkin öğretim programında yer alan kazanımlara göre açıklamalar yapabildikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları açıklamalarda çevre farkındalığı, vatandaşlık bilinci, kaynak tasarrufu, toplumsal sorumluluk, ekonomik rekabet, doğa-insan ilişkisinin öğretim programlarındaki kazanımlarda yer aldığını bildikleri ve bu sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların ders planlarına yansıtılması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Yılmaz-Yendi (2019) tarafından yapılan araştırmada da fen bilimleri öğretmenleri öğretim programındaki kazanımları öğretmeye ve müfredat kaynaklarını izlemeye eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler farklı disiplinlerin öğretim programlarında SKH'ne yeterince yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde yapılan bir başka araştırmada da fen bilgisi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin kazanımlarının tüm derslerde ve disiplinler arası olması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Yağmur, 2022).

Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini içeren plan yazma ve planı uygulama sürecinde sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak SKH doğrultusunda plan hazırlamada güncel yöntem ve tekniklere yer verilerek okuldışı öğrenme ortamları kapsayan etkinliklere yer verilmesini ve proje, sergi gibi öğrencileri etkin kılan uygulama çalışmaları yaptırılması gerektiğini önermişlerdir. Yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma eğitimi sürecinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması ve farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiğini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Yağmur, 2022; Uğraş ve Zengin, 2019).

Yürütülen bu araştırma kapsamında alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde SKH'ni kapsayan ders planı hazırlama konusunda büyük bir boşluk olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumdan ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak; sınıf öğretmeni adaylarına lisans döneminde öğretim programlarının tüm disiplinlerde SKH açısından inceletilmesi, farklı öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarını kullanarak ders planı hazırlatılması önerilebilir. Sınıf öğretmenlerine de hizmet içi eğitimler yoluyla SKH inceletilerek, öğretim programlarında yer alan kazanımlar ışığında ders planı hazırlama konusunda destek verilebilir.

Kaynakça

Arslan, H. Ö., & Yağmur, Z. İ. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ekolojik Ayak İzi Bilgi Düzeyleri ve "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime" İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (18), 139-167.

Basiago, A.D. (1999). Economic, Social, and Environmental Sustainability in Development Theory and Urban Planning Practice. *The Environmentalist 19*, 145-161.

Christensen, L B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Research Methods Design and Analysis*. Çeviri Ed: A. Aypay. Anı Yayıncılık.

Creswell. J., Clark. V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (İkinci Baskıdan Çeviri) (Cev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

Gladwin, T.N., Kennelly, J.J. ve Krause, T-S., (1995), Shgifting Paradigms For Sustainable Development: Implications For Management Theory And Research, *Academy of management Review*, *20*(4), 874-907.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook.* (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.

Ozmehmet, D. E. (2008). Dünyada ve Tükiye'de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları . *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi, 3*(12) , 1853-1876.

Uğraş, M., & Zengin, E. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim İle İlgili Görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, *12*(1), 298-315. https://doi.org/10.30831/akukeg.442751

Yılmaz Yendi, B. (2019). Deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi kapsamında madde döngüleri konusuyla ilgili konu alan ve pedagojik alan bilgileri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Web 2.0 Araçlarının İlköğretim 7. Sınıf İngilizce Dersinde Akademik Başarıya Etkisi

Bildiri Kodu: 146

İmren ERSAN

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

ersanimren@gmail.com

Mustafa ÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi, Türkiye

mcelebi@erciyes.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0325-7528

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Web 2.0 araçlarının ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, uygulama süreci belirlenen üniteyi geleneksel yöntemlerle işlemekte olan kontrol sınıfı ile belirli Web 2.0 araçlarından faydalanılarak öğretimin yapıldığı deney sınıfı öğrencileri kıyaslanarak deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının I. döneminde, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 7. sınıfta öğrenim gören 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 'Biographies Ünitesi Başarı Testi' aracılığıyla toplanmıştır. Seçili Web 2.0 araçlarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla deney öncesinde ön test deney sonrasında son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu kıyaslandığında ders öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının klasik yöntemlerle yapılan öğretime nazaran öğrenci başarısına daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Bilgisayar sahibi olan öğrencilerin başarısının daha çok arttığı görülmüştür. Ancak cinsiyet, şahsi çalışma odası olma ve ailede öğretmen olma durumlarının öğrenci başarısına önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Web 2.0 Araçları, Akademik Başarı

Abstract

The main purpose of this study is to examine the effects of Web 2.0 tools on academic achievement in 7th grade English lessons. For this purpose, an experimental study was carried out by comparing the control class, whose implementation process was determined with traditional methods, and the experimental class students, who were taught using certain Web 2.0 tools. The research was carried out with 48 students studying in the 7th grade in Melikgazi, Kayseri, in the first semester of the 2022-2023 academic year. The datas were collected through the 'Biographies Unit Achievement Test' developed by the researcher. In order to determine the effect of selected Web 2.0 tools on student achievement, it was applied as a pretest before the experiment and a posttest after the experiment. Mann Whitney U test was used to analyze the research data. When the control group and experimental group were compared according to the results of research, it was seen that the use of Web 2.0 tools in course teaching, contributed more

to student success than teaching with classical methods. It was also seen that the success of students who had computer, increased more. On the other hand, it was found that gender, having a private study room and being a teacher in the family did not have a significant effect on student success.

Keywords: Foreign Language Teaching, Web 2.0 Tools, Academic Achievement

Giriş

Web 2.0, web tabanlı uygulamaların ve internet kullanıcılarının etkileşimini artırmayı amaçlayan bir internet teknolojisi ve yaklaşımıdır. Web 2.0, internet kullanıcılarının pasif tüketiciler olmaktan çok, içerik oluşturucuları ve paylaşanlar haline geldiği bir dönemi temsil eder. Sosyal medya platformları, bloglar, wiki siteleri ve diğer çevrimiçi araçlar, kullanıcıların içerik üretmelerini ve diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunmalarını sağlar.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda yıllardır zorluklar yaşanmıştır ve bu konuda istenen başarı sağlanamamıştır (Durmuşçelebi & Suna, 2013, s. 7) . Zorlukların aşılması amacıyla zaman içerisinde çeşitli uygulamalar denenmiştir ancak konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin gelişiminde yeterli seviyeye ulaşılamamıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar, Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretimi konusunda oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Taraması sonrasında, Web 2.0 araçlarının fen eğitiminde, matematik eğitiminde, bilgisayar teknolojileri eğitiminde, Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretiminde, yabancı dil öğretiminde kullanıldığı araştırmalar bulunmuştur. Ancak yabancı dil öğretimi konusunda ilköğretim seviyesinde, öğrencilerin belirli konulardaki akademik başarısını ölçen yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamış, bu yönde araştırmaların yapılmasının gerekliliğine inanılmıştır. Bu konuda araştırma yapmanın öğrencilerin dersi anlama, kavrama ve onlara yeni öğrenme ortamları yaratma konusunda katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda elde edilecek bulguların;

- İlgili alanyazına İngilizce öğretimi açısından faydalı olacağı,
- İngilizce öğretmenlerine bu konuların öğretiminde Web 2.0 uygulamalarıyla ilgili örnekler oluşturacağı,
- İngilizce öğretmenlerini dersteki etkinliklerde daha çok Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelteceği,
- İngilizce dersindeki konuların öğretiminde alternatif bir yöntem oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Web 2.0 araçlarının ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini incelemektir ve bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin,
   a) Dinleme becerisi
   b) Yazma becerisi
   c) Okuma becerisi ve
   d) Konuşma becerisi açılarından hazırbulunuşluk düzeyleri (ön test puanları) nasıldır?
2. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin,
   a) Dinleme becerisi
   b) Yazma becerisi
   c) Okuma becerisi ve
   d) Konuşma becerisi açılarından uygulama sonrası düzeyleri (son test puanları) nasıldır?
3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin;
   a) Dinleme becerisi
   b) Yazma becerisi
   c) Okuma becerisi ve
   d) Konuşma becerisi son test puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları;
   a) Bilgisayar sahibi olma,
   b) Şahsi çalışma odası olma ve
   c) Ailede öğretmen olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Web 2.0 araçlarının ilköğretim yedinci sınıf İngilizce dersinde akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan deneysel araştırma ile desenlenmiştir. Bu araştırmada, İngilizce dersinde çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanmış çalışmaların yer aldığı ders planıyla, bir grup öğrenciyle dersler işlenirken diğer öğrenci grubuyla geleneksel yöntemler kullanılarak

dersler işlenmiş ve bu iki grup arasındaki akademik başarı düzeylerinde ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkartmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın modeli deneysel özellik taşımaktadır. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma grubu 24'ü deney 24'ü kontrol grubu olmak üzere 48 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki sınıfın akademik başarı yönünden orta düzeyde olması konusunda hassasiyet gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubunun seçimi ise birbirine denk olan iki sınıftan kura çekme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde 2021-2022 eğitim- öğretim yılına ait, katılımcıların akademik başarı düzeyleri incelenip, sınıf ortalamalarının birbirine yakın olmasına, kız ve erkek öğrenci dağılımlarının yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma yapılan okul aynı zamanda araştırmacının görev yaptığı yerdir. Çalışma grubu belirlenirken kolay erişilebilir örneklem kullanılmıştır. Böylece araştırmacı, uygulayıcı araştırmacı rolünü üstlenmiştir ve araştırmacının yedinci sınıf İngilizce dersini işlediği sınıflar seçilmiştir. Çalışma yedinci sınıf İngilizce dersi kapsamında uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Biographies Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde "Biographies" ünitesi temel olarak alınmıştır. Bu doğrultuda yedinci sınıf İngilizce öğretim programı incelenerek hedef ve kazanımlar saptanmıştır. Bu araştırmada uygulanan başarı testi soruları yabancı dil öğretiminde teknolojinin ve Web 2.0 araçları kullanımının akademik başarıya etkisini araştırmak için hazırlanmıştır. Veriler, ön test-son test şeklinde araştırmacı tarafından geliştirilen "Biographies Ünitesi Başarı Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Testte yedinci sınıf İngilizce dersi üçüncü ünite olan "Biographies" ile ilgili çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve açık uçlu soru türlerine yer verilmiştir. Test; dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır ve dil becerilerini kullanmayı gerektiren, ünitenin tüm kazanımlarına yönelik sorular bulunmaktadır. Testte okuma,

yazma ve konuşma bölümleri 20'şer puan iken dinleme bölümü 40 puandır. "Biographies Ünitesi Başarı Testi" toplam 100 puandır.

Sorular EBA'dan ve Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Kazanım Testlerinden derlenerek oluşturulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği için 6 İngilizce öğretmeninden soruları incelemesi istenmiştir. Alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca üniversitede üç alan uzmanı tarafından kapsam, soruların güçlük derecesi, ölçülebilirliği açılarından yapılan değerlendirmenin ardından soruların cevaplama süresini ve anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla başarı testi sınıf ortamında yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin testi bir ders saati içinde (40 dakika) yanıtlayabilecekleri belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından testteki tüm soruların anlaşılabilir olduğu ifade edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir (Ek-1).

Toplam altı hafta (24 ders saati) süren deneysel bir süreç uygulanmıştır. Öğrencilerin Web 2.0 araçları konusunda çok fazla deneyimleri bulunmamaktadır. Bu uygulamaların teknik beceri gerektirdiği göz önüne alınarak öğrencilere Web 2.0 araçları hakkında genel bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan bu bilgilendirmenin ardından deney ve kontrol gruplarında 'Biographies' ünitesine başlamadan önce "Biographies Ünitesi Başarı Testi" ön test olarak uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve deneysel işlemin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama, deney ve kontrol grubunda toplam altı hafta sürmüştür. Süreç boyunca deney grubundaki öğrencilere Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanmış aktiviteler yaptırılmıştır. Çalışmanın ikinci haftasında Web 2.0 araçlarından birisi olan Quizziz uygulaması ile yapılmış ve ünite konularını kapsayan çalışmalar öğrencilerle paylaşılmıştır. Hem eğitici hem de eğlenceli yönüyle öğrenmeyi keyifli hale getiren Quizizz uygulaması, en etkili ölçme değerlendirme araçlarından birisi olması sebebiyle bu çalışma için uygun görülmüştür. Farklı oyun ve tekniklerle farklı duyulara hitap eden, kelime öğrenme konusunda birçok seçenek sunan Wordwall çalışma için seçilen diğer uygulamadır. Çalışmanın üçüncü haftasında Web 2.0 araçlarından Wordwall uygulaması ile hazırlanmış etkinlikler kullanılmıştır. Dördüncü haftada Web

2.0 araçlarından Quizlet uygulamasından faydalanılarak hazırlanmış etkinlikler öğrencilerle paylaşılmıştır. Quizlet uygulamasının kullanılma sebebi; kelime dağarcığı oluşturmadaki başarısı ve bu anlamdaki öğretimi etkili hale getirmesidir. Son olarak çalışmanın beşinci haftasında ise Web 2.0 araçlarından bir diğeri olan Mentimeter uygulaması kullanılarak hazırlanmış etkinlikler deney grubundaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Mentimeter uygulaması; tek yönlü anlatım yerine öğrencilerin de aktif bir şekilde rol aldıkları, etkileşimli, keyifli, pratik bir kullanım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kontrol grubunda ise Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan aktiviteler yerine öğretim programında yer alan yöntemlerden faydalanılarak sadece ders kitabı kullanılmıştır. Son hafta deneysel etkinliklerde son ölçümlere geçilmiştir. Öğrencilere "Biographies Ünitesi Başarı Testi" son test olarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS programı kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri açısından çeşitli düzeylerini ölçen testte aldıkları toplam puanlar Mann – Whitney U testi sonuçları ile açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında toplanan verilerin istatiksel analizi ve araştırmanın hedefi doğrultusunda cevap aranan alt problemler için elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Ön Test Sonuçları

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri açısından hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen ön testte aldıkları toplam puanların Mann – Whitney U testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Ön Test Puanları Toplamının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Deney	24	24,17	580,00	280,000	,869
	Kontrol	24	24,83	596,00		

Yazma	Deney	24	26,38	663,00	243,000	,351
	Kontrol	24	22,63	543,00		
Okuma	Deney	24	27,81	667,50	208,500	,096
	Kontrol	24	21,19	508,50		
Konuşma	Deney	24	24,02	576,50	276,500	,808
	Kontrol	24	24,98	599,50		

Öğrencilerin deney öncesi konuyla ilgili dinleme becerisi açısından bilgi düzeyleri arasındaki farkı ölçmek için yapılan test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında (U=280, p>0,05) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, deney öncesi grupların ön bilgi düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Son Test Sonuçları

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri açısından deney sonundaki düzeylerini ölçen son testte aldıkları toplam puanların Mann – Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Son Test Puanları Toplamının Gruba Göre U-Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Deney	24	31,10	746,50	129,500	,001
	Kontrol	24	17,90	429,50		
Yazma	Deney	24	33,21	797,00	79,000	,000
	Kontrol	24	15,79	379,00		
Okuma	Deney	24	33,54	805,00	71,000	,000
	Kontrol	24	15,46	371,00		
Konuşma	Deney	24	32,94	805,00	85,500	,000
	Kontrol	24	16,06	371,00		

Tablo incelendiğinde, deney sonrası dört dil becerisinde de puanlar arası anlamlı farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir. Bu farkın anlamlılığı, İngilizce dersinde Web 2.0 araçları kullanımının dil becerileri açısından akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Son Test Sonuçları ile Cinsiyetleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri açısından deney sonundaki düzeylerini ölçen Son test'te aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin durumu belirlemede Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerilerine İlişkin Son Test Puanları Toplamı ve Cinsiyetleri Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Kadın	26	26,04	677,00	246,000	,406
	Erkek	22	17,90	499,00		
Yazma	Kadın	26	26,63	692,50	230,500	,249
	Erkek	22	21,98	483,50		
Okuma	Kadın	26	23,37	607,50	256,500	,539
	Erkek	22	25,84	568,50		
Konuşma	Kadın	26	24,83	645,50	277,500	,857
	Erkek	22	24,11	530,50		

Kadınların dinleme becerisi son test puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Her ne kadar kadınların dinleme becerisi yüksek bulunmuşsa da bu fark istatistiksel olarak manidar değildir ($U=246$; $p>0,05$). Kontrol ve deney grubunun dört dil becerisi açısından da son test puanlarının kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Bilgisayar Sahibi Olma, Şahsi Çalışma Odası Olma ve Ailede Öğretmen Olma Durumları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri ön test puanlarının bilgisayar sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin durumu belirlemede Mann-Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Öntest Puanları ve Bilgisayar Sahibi Olma Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	22	26,25	577,50	247,500	,424
	Yok	26	23,02	598,50		
Yazma	Var	22	30,36	668,00	157,000	,007
	Yok	26	19,54	508,00		
Okuma	Var	22	27,16	597,50	227,500	,219
	Yok	26	22,25	578,50		
Konuşma	Var	22	25,52	561,50	263,500	,433
	Yok	26	23,63	614,50		

Bilgisayar sahibi olan öğrencilerin dinleme becerisi ön test puanlarının bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ancak söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=247; p>0,05). Bilgisayar sahibi olma açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin dinleme becerisi ön test puanlarının bilgisayar sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Son Test Puanları ve Bilgisayar Sahibi Olma Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	22	29,86	657,00	168,000	,014
	Yok	26	19,96	519,00		
Yazma	Var	22	32,89	723,50	101,500	,000
	Yok	26	17,40	452,50		
Okuma	Var	22	34,32	755,00	70,000	,000
	Yok	26	16,19	421,00		
Konuşma	Var	22	31,93	702,50	122,500	,001
	Yok	26	18,21	473,50		

Tablo 5 incelendiğinde, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının sıra ortalaması (29,86) bilgisayar sahibi olmayan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının sıra ortalamasından (19,96) yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=168; p<0,05) ve öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının bilgisayar sahibi olma durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Ön Test Puanları ve Şahsi Çalışma Odası Olma Durumları Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	8	29,88	239,00	117,000	,233
	Yok	40	23,43	937,00		
Yazma	Var	8	32,31	258,50	97,500	,082
	Yok	40	22,94	917,50		
Okuma	Var	8	26,88	215,00	141,000	,594
	Yok	40	24,03	961,00		
Konuşma	Var	8	25,00	200,00	156,000	,910
	Yok	40	24,40	976,00		

Tablo 6 incelendiğinde şahsi çalışma odası olan öğrencilerin dinleme becerisi ön test puanlarının şahsi çalışma odası olmayan öğrencilerin dinleme becerisi ön test puanlarından yüksek olduğu görülmektedir ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmamaktadır (U=117; p>0,05). Deney öncesinde şahsi çalışma odası olanların ve olmayanların dinleme becerisi açısından ön bilgilerinin yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Son Test Puanları ve Şahsi Çalışma Odası Olma Durumları Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	8	30,00	240,00	116,000	,221
	Yok	40	23,40	936,00		
Yazma	Var	8	32,38	259,00	97,000	,080
	Yok	40	22,93	917,00		
Okuma	Var	8	23,50	188,00	152,000	,824
	Yok	40	24,70	988,00		
Konuşma	Var	8	27,56	220,50	135,500	,489
	Yok	40	23,89	955,50		

Tablo 7 incelendiğinde, şahsi çalışma odası olan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının şahsi çalışma odası olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Şahsi çalışma odası olan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı

değildir (U=116; p>0,05). Öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının şahsi çalışma odası olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Ön Test Puanları ve Ailede Öğretmen Olma Durumları Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	22	27,20	598,50	226,500	,217
	Yok	26	22,21	577,50		
Yazma	Var	22	29,23	543,00	182,000	,031
	Yok	26	20,50	533,00		
Okuma	Var	22	24,25	533,50	280,500	,908
	Yok	26	24,71	642,50		
Konuşma	Var	22	24,93	548,50	276,500	,840
	Yok	26	24,13	627,50		

Tablo 8 incelendiğinde, ailede öğretmen olan öğrencilerin dinleme becerisinin ailede öğretmen olmayan öğrencilerin dinleme becerisinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=226; p>0,05). Deney öncesinde, ailede öğretmen olanların ve olmayanların dinleme becerisi açısından ön bilgilerinin yakın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Dört Temel Dil Becerileri Son Test Puanları ve Ailede Öğretmen Olma Durumları Arasındaki Farka İlişkin U- Testi Sonucu

Beceri Alanı	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dinleme	Var	22	25,64	564,00	261,000	,603
	Yok	26	23,54	612,00		
Yazma	Var	22	24,70	543,50	281,500	,925
	Yok	26	24,33	632,50		
Okuma	Var	22	26,57	584,50	240,500	,343
	Yok	26	22,75	591,50		
Konuşma	Var	22	26,00	572,00	253,000	,486
	Yok	26	23,23	604,00		

Tablo 9'da, ailede öğretmen olan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının sıra ortalamasının (25,64) ailede öğretmen olmayan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının sıra ortalamasından (23,54) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailede

öğretmen olan öğrencilerin dinleme becerisi son test puanları daha yüksek görülse de, aradaki fark istatistiksel anlamda anlamlı bulunmamaktadır (U=261; p>0,05). Buna göre, öğrencilerin dinleme becerisi son test puanlarının ailede öğretmen olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci alt problem doğrultusunda deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından hazırbulunuşluk düzeylerini ölçen ön test başarı puanları arasındaki farka bakılmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde dil becerileri açısından her iki grubunda ön bilgilerinin denk olduğunu göstermektedir. Donmuş & Gürol'un (2015), İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiye ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları ön-test-son-test puan ortalamaları incelenmiş olup deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İkinci alt probleme ait sonuçlara bakıldığında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerileri açısından deney sonunda düzeylerini ölçen son testten aldıkları puanlar arasındaki fark incelendiğinde her iki grubun da uygulama sonrası dört dil becerisinde iyileşme, gelişme görülmüştür. Web 2.0 araçlarından faydalanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçları kullanımının İngilizce ders öğretiminde bir etkisinin olup olmadığını araştıran bir başka araştırmada (Karayürek, 2022, s. 77) öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital içerik oluşturma konusunda ve teknoloji kullanımı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır. Araştırma sonunda ise Web 2.0 araçlarının 10. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çıldır ve Koçak'ın (2022), Web 2.0 araçlarının yabancı dil derslerinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi konusunda nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkartmak amacıyla yaptığı çalışmada da bu çalışmaya benzer durumlar test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 9. Sınıf Almanca derslerinde Web 2.0 araçlarının uygulanmasının faydalı olup olmayacağı ile ilgili, öğrencilerin olumlu/olumsuz düşüncelerinden elde edilen kategoriler bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarının uyarlandığı ikinci yabancı dil Almanca

dersine yönelik alınan öğrenci görüşleri sonucunda öğrencilerin tamamı (f=50) tarafından Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Ayrıca Web 2.0 araçlarının eğlenceli olması nedeniyle de öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmeler yaratacağı ve aynı zamanda öğrencileri derse motive edeceği araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Az sayıdaki birkaç çalışmada ise bu sonuçların tersi bulunmuştur. Örneğin Çetin'in (2020, s. 129) çalışmasında okuma ve okuduğunu anlama konusunda Web 2.0'ın öğrencilerin akademik anlamda başarısına bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Argıt'ın (2019) aynı sınıf düzeyi olan 7. sınıfların deney ve kontrol gruplarından elde ettiği sonuçlar incelendiğinde uygulama sonrası yapılan son testte her iki grubun da sözcük bilgisinin geliştiği ancak aralarında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi cinsiyet değişkeni ile ilgilidir. Öğrencilerin son test puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında; dinleme, yazma, konuşma becerilerinde kadınlarınki yüksek çıkmıştır ama kadınların erkeklerle arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer bir sonuca, yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenmeyi inceleyen Yıldırım'ın (2012) çalışmasında da ulaşılmış olup cinsiyetler arası fark anlamlı bulunmamıştır. Baran & Ata'nın (2013) çalışmalarında inceledikleri konulardan biri cinsiyet değişkenine göre Web 2.0 teknolojilerini eğitsel olarak kullanım durumudur. Eğitsel olarak faydalanma konusunda erkek ve bayan öğrenciler arasında önemli bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer sonuçların elde edildiği başka bir çalışma İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliğini ile ilgilidir. Katılımcıların cinsiyet farkının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya koyulmuştur (Şenel, 2023, s. 53).

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deney öncesi dinleme, yazma, okuma ve konuşmadan oluşan dört temel dil becerileri açısından akademik başarılarının bilgisayar sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuca göre yazma hariç diğer tüm becerilerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Horzum (2011) tarafında yapılan çalışmada bilgisayar sahibi olma durumuna göre öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirme, oyun oynamaktan dolayı görevleri aksatma, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme gibi faktörleri nasıl

etkilediği incelenmiştir ve benzer sonuçlar alınmış olup anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bilgin (2015, s.82) tarafından yapılan çalışmada birçok değişken incelenmiştir. Bunlardan birisi de bilgisayara sahip olma değişkenine göre bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleridir. Çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin, toplam bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinde evde bilgisayarı olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilgisayar sahibi olma durumu ile oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada yine benzer sonuçlar alınmış olup anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Gökçearslan & Durakoğlu, 2014). Görüldüğü gibi araştırmaların birçoğu bilgisayar sahibi olma durumu ile oyun bağımlılığı vb. arasındaki ilişki üzerinedir.

Deney sonrası, öğrencilerin akademik başarıları ile bilgisayar sahibi olma durumları son test ile tekrar ölçülmüş ve sonuç olarak dört temel beceriden de anlamlı fark elde edilmiştir. Bu da gösteriyor ki deney sonrasında, bilgisayar sahibi olan öğrencilerin temel becerileri daha fazla artmıştır. Ata'nın (2011, s. 46) çalışması üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının bilgisayar sahipliği durumuna göre farklılık gösterip göstermediği üzerinedir. Çalışma sonunda üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları bilgisayar sahipliği durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile şahsi çalışma odalarının olması arasındaki ilişki incelenmiştir. Belirlenmiş farklı zamanlarda öğrencilere dört temel beceri içeren ön test ve son test uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde her iki testte de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin şahsi çalışma odasının olup olmaması onların akademik başarılarını önemli ölçüde etkilememektedir. Hotaman'nın (2009) çalışmasında İlköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öğrencilerin çalışma odasının olup olmaması arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda benzer bir şekilde bu iki durum arasında da anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Demir vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik hevesleri çalışma odasına sahip olma durumuna göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yılmazer ve Demir (2014) çalışmaya katılan öğrencilerin evlerinde kendilerine ait çalışma odasının olup olmaması ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonunda, çalışma odası olan ve olmayan öğrenciler arasında

sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından anlamlı bir değişme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın son alt problemi ailede öğretmen olma değişkeni ile ilgilidir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları ile ailede öğretmen olma durumları arasındaki ilişki öğrencilere uygulanan deney öncesi ön test ve deney sonrası son test ile incelenmiştir. Ön test sonuçlarına bakıldığında yazma becerisi hariç diğer üç temel beceride (okuma, dinleme ve konuşma) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin son test puanlarının ailede öğretmen olma durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yani ailede öğretmen olmasının ya da olmamasının öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen bir durum olmadığı anlaşılmıştır. Alanyazın tarandığında akademik başarı ile ailede öğretmen olma durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Bilgici ve Deniz'in (2016) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarının İncelenmesi araştırmasından da benzer bir sonuç elde ettiği görülmüştür. Araştırma sonunda, incelenen çeşitli değişkenlerden biri olan ailede öğretmen olma durumunun Ben Merkezli Kaygı, Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci Merkezli Kaygı ve toplam kaygı puanı düzeylerine etkisi bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın aksine Aslanargun vd. (2016) yaptıkları çalışma daha farklı sonuçlanmıştır. Çalışmada çeşitli değişkenlerin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenlerden birisi de anne-baba eğitim durumudur. Çıkan sonuca göre öğrencilerin akademik başarı puanları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özellikle babası öğretmen olan öğrenciler, akademik başarısı yüksek olan grupta ikinci sıradadır. Yapılan bu çalışmanın sonunda şahsi çalışma odası sahibi olma, bilgisayar sahibi olma ve ailede öğretmen olma durumları dışında çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan İngilizce öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağlayacağı ve öğrencilere keyifli bir öğrenme ortamı sunacağı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak ileride yapılacak olan araştırmalarda aşağıda belirtilen konuların ele alınması önerilmektedir:

- Web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin ders planı İngilizce dersi 7. sınıf "Biographies" ünitesi için geliştirilmiştir. Bu ders planı İngilizce dersinin her sınıf seviyesine ve konusuna uygun olarak hazırlanabilir.
- Web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen öğretimin ders planı İngilizce dersi için kullanılmıştır ve diğer branşlarda da kullanılabilir.
- Web 2.0 uygulamalarının kullanımıyla öğretim süreci bazı durumlarda zaman tasarrufu sağlayabilirken, diğer durumlarda zaman alıcı hale gelebilir. Bu nedenle, dersin tamamının Web 2.0 uygulamalarıyla işlenmesi yerine, çeşitli öğretim yöntemlerini harmanlayarak daha etkili bir öğrenme modeli oluşturulabilir.
- Yabancı dil öğretimi alanında Web 2.0 uygulamalarının kullanıldığı araştırmalarda, daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılabilir. Bu sayede, Web 2.0 uygulamalarının yabancı dil öğretimine etkisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek mümkün olabilir.

Kaynakça

Argıt, G. (2019). *Teaching vocabulary through games: a comparative study of 4th and 7th grades* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 214-234.

Ata, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 192-208.

Bilgici, B. G., & Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2353-2372.

Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetin, H. (2020). *Arttırılmış gerçeklik temelli hikayelerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deney araştırması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çıldır, M. & Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, *4*(7), 52-88.

Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 1 - 21.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2015). İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(15), 313-332. doi:10.7827/TurkishStudies.8769

Durmuşçelebi, M., & Suna, Y. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 7-24.

Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 419-435.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 56-68.

Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 528-546.

Karayürek, H. (2022). Web 2.0 Araçları Yoluyla Kelime Öğretimi. *N.* Göktürk, E. T. Arat, E. Ç. Uzun, Ö. Güner (Ed.), *Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı içinde (*75-80). MEB.

Şenel, M. (2023). İngilizce öğretmenliği adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 12*(1), 46-58. doi: https://dx.doi.org/10.30703/cije.1126279

Yılmazer, A., & Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1705-1718.

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretmenlerin Etik İhlalleri ve Nedenleri

Bildiri Kodu: 153

Abdulkadir DURMUŞ
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
adurmus@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9327-4478

Bülent ALAN
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
balan@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-5057-0915

Ali Ulus KIMAV
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
aukimav@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0938-0754

Öz

Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin de bir takım mesleki etik ilkelerine göre hareket etmeleri beklenmektedir. Bu ilkeler alanyazında oldukça detaylı ve kapsamlı bir şekilde sıralanmaktadır. Bu ilkelerden bazıları, mesleki ilişkilerde profesyonellik, ayrımcılık yapılmaması, öğrenci gelişiminin ve eğitiminin en üst düzeyde desteklenmesi, öğrencilerin güvende olmasının sağlanması, öğrencilerin ruh ve beden sağlığını destekleyici yaklaşımlar sergilenmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada etik ilkeler bağlamında öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın etik ihlallerinin ve bu ihlallerin nedenlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve odak grup görüşmesi yöntemleri kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 70 öğretmen adayıdır. Araştırmada, alanyazında belirtilen etik ihlaller ışığında öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar üzerinden temalar oluşturulmuş ve bu temalar aracılığıyla öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları etik ihlallerin sıklık düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının en sıklıkla ifade ettikleri etik ihlallerin ayrımcılık, adil, tarafsız ve eşit olmama, mesleki yeterlik konusundaki eksiklikler, öğrencilere karşı kötü muamelede bulunma, öğrencilerden kişisel menfaat sağlama, davranışlarda sevgi ve saygı eksikliği, öğrencilere karşı ideolojik yaklaşmak, öğretmen-öğrenci ilişkisine uygun olmayan davranışlar sergilemek, velilerle ilişkilerde etik dışı davranışlar sergilemek, öğrenci mahremiyetini ihlal etmek ve mesai ve ders saatlerine uymamak şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin etik ihlallerinin en yaygın nedenleri öğretmenlerin üzerindeki mesleki baskılar, aşırı iş yükü, kişilik özellikleri, niteliksiz eğitim almış olmak, okul idaresinden kaynaklanan nedenler, ekonomik nedenler, iletişim kuramama ve okul/sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde ahlak ve etik, Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri, Etik ihlaller

Abstract

Among the most significant stakeholders of education, teachers are expected to follow some professional ethical principles which are listed in the literature in detail and comprehensively. Some of those are stated as professionalism in professional relationships, non-discrimination, supporting student development and education at the highest level, ensuring the safety of students, and exhibiting approaches that support students' mental and physical health. This study aims to reveal the most common ethical violations committed by teachers and the reasons for those violations from the perspective of pre-service teachers regarding ethical principles. Content analysis and focus group interview methods of qualitative research methods were used in the study, and the participants were 70 pre-service teachers. In the study, themes were created based on the answers of pre-service teachers in the light of ethical violations mentioned in the literature, and through these themes, the frequency levels of ethical violations committed by teachers from the perspective of pre-service teachers were determined. Findings revealed that the most frequently mentioned ethical violations by pre-service teachers were discrimination, not being fair, objective and equal, lack of professional competence, mistreatment to students, taking personal advantage of students, lack of love and respect in behaviors, having an ideological approach towards students, exhibiting behaviors inappropriate for teacher-student relationship, exhibiting unethical behaviors in relations with parents, violating student privacy, and not complying with working and class hours. The most common reasons for teachers' ethical violations were listed as professional pressures on teachers, excessive workload, personality traits, unqualified education, reasons arising from school administration, economic reasons, inability to communicate and overcrowded school/classrooms.

Keywords: Morality and ethics in education, Ethical principles of teaching profession, Ethical violations

Giriş

Bireyler içinde bulundukları toplum ya da kültürel grupların birtakım inançlarını ya da değer sistemlerini kabul etmek durumundadır. Bu inanç ya da değerler sistemleri toplumların kendi ahlaki ölçütleri sonucunda ortaya çıkmış birikimlerdir (Haynes, 2014). Etik, bu inanç ya da değerler sistemlerinin standartlarını belirleyen bir disiplin, bilim dalı ya da felsefenin bir dalı olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2011). Etik, iyi, kötü, mutluluk, yarar, haz, irade, erdem, ödev, değer, sorumluluk, özgürlük, adalet, eşitlik, yükümlülük ve gereklilik gibi kavramların anlamlarını çözümleme süreci olarak ifade edilmekte (Özlem, 2006; Usta, 2011) ve insan tutum ve davranışlarının iyi-kötü, doğru-yanlış açısından değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2021a).

Bireyi ‘iyi’ye ya da ‘iyi yaşam’a götüren ahlaki değerleri, kuralları ve standartları ifade eden etik (Haynes, 2014; Küçükali ve Ada, 2020; Oral ve Çoban, 2019), eğitim bağlamında tüm paydaşları kapsayan önemli bir konudur. Aydın (2021b) doğasında insanı iyiye, doğruya ulaştırma hedefi olduğu için eğitim, öğretim ve okul kavramlarının

doğasında etik bir çaba yattığını ifade etmektedir. Etik, birçok açıdan eğitimin niteliğini iyiye doğru etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira, eğitim açısından önemli paydaşlar olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve hatta toplumun tüm bireylerinin kendi konumlarıyla ilgili etik standartlara uymaları beklenmektedir. Öğretmenlik mesleği öğrencileri iyiye ulaştırmak için ahlaki bir çaba olarak nitelendirilmekte ve öğretmenlerin eylemlerine ilişkin ahlaki ve etik hususların tamamen farkında olmalarını önerilmektedir (Campbell, 2008; Sherpa, 2018).

Etik kavramı bir dizi etik kod içine sıkıştırılamayacak kadar kapsamlı olsa da, özellikle mesleki uygulamalarda mesleğin ideal şekilde icra edilmesi noktasında etik kodlar ya da ilkeler önemli kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği de bundan bağımsız değildir. Aydın (2021a) etik değerlendirmeler bağlamında öğretmenlik mesleğini irdelerken öğretmenlerin yedi temel sorumluluğundan bahsetmektedir. Bunlar zarar vermeme sorumluluğu, akademik sorumluluk, akademik olmayan sorumluluklar, okuldaki ebeveyn sorumluluğu, rol model olma sorumluluğu, güvene dayalı konum sorumluluğu ve öğrenci sağlık ve güvenliğini koruma sorumluluğu olarak sıralanmaktadır. Aydın (2021a) öğretmenlik mesleği etik ilkelerini ise profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı şeklinde sıralamaktadır. Alanyazında öğretmenlik mesleği ile ilgili mesleki etik ilkeler ve kodlar sıralanırken genellikle örgütsel etik ilkelere atıf yapılmaktadır. Bunlar, bütün kuralların tutarlı ve tarafsız olması gerektiğini ifade eden hakkaniyet ilkesi, bireylerin varlığı ve temel insan haklarına odaklanan insan hakları ilkesi, herkes için en iyi olacak kararın verilmesine odaklanan faydacılık ilkesi ve bireyin kişisel kazanımlarına odaklanan bireysellik ilkesi olarak sıralanmaktadır (Aydın, 2021b). Demirtaş (2010) okul yöneticilerinde olması gereken etik ilkeleri adalet, dürüstlük, mesleki yeterlilik, tarafsızlık, eşitlik, saygı, şeffaflık, tutarlılık, hoşgörü, bireye değer verme, menfaatçi olmama, sorumluluk sahibi olma, ayrımcılık yapmama ve kararlılık olarak sıralamaktadır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleği etik ilkeleri sıralanırken profesyonellik, ayrımcılık yapmama, öğrenciler için güvenli bir ortam sağlama, öğrencilere ait özel bilgilerin korunması ve özel hayatın gizliliği, ailelerle profesyonellik kapsamında ilişkiler geliştirilmesi, meslektaşlarla profesyonellik çerçevesinde ve işbirliği

içerisinde çalışma, yeniliğe açık olma, herkesin değerlerine ve özel yaşamına saygılı olma ve farklılıklara saygılı olma gibi konuların yer aldığı görülmektedir (Campbell, 2008; Mohanrao ve Shabbir, 2014; Schwimmer ve Maxwell, 2017; Tirri, 2019).

Alanyazında eğitim sistemi ve programlarının etik standartlara dayanması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Campbell, 2003; Daniel ve Sapo, 2020; Erdem ve Şimşek, 2013). Eğitimde etiğin öneminin kavranması, etiğin eğitim programlarına ve eğitim sistemlerine dahil edilmesine katkıda bulunmuştur. Bu durum, etiğin öğretmen eğitimine de dahil edilmesiyle sonuçlanmıştır. Türkiye'de öğretmenler için öğretmenlik mesleği etik ilkeleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilkeler, öğrencilerle, eğitimcilerle, velilerle, okul yönetimi ve toplumla ilişkilerde etik ilkeler ve okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkiler açısından etik ilkeler olmak üzere altı başlık altında belirlenmiştir. Öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeler arasında sevgi ve saygı, iyi bir rol model olma, anlayışlı ve hoşgörülü olma, adil ve eşit davranma, öğrenci gelişimini izleme, öğrenciyle ilgili özel bilgilerin gizliliğine saygı gösterme, öğrencilere olumsuz psikolojik durumları belli etmeme ve kötü muameleden kaçınma yer almaktadır. Eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler ise mesleki yeterlilik, sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamı sağlama, mesai ve ders saatlerine uyma, mesleki kararlarını ve tarafsızlığını etkileyecek hiçbir hediyeyi kabul etmeme, mesleki yetkisini kullanarak kişisel çıkar sağlamama, kendi öğrencilerine özel ders vermeme, öğrenci ve velilerden bağış ve yardım talep etmeme olarak sıralanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Öğretmenlik mesleği etik ilkelerinin yanı sıra alanyazında öğretmenlik mesleği etik dışı davranış örneklerinin neler olduğuna yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından sergilenen etik dışı davranışlar, ayrımcılık, öğrenci kayırma, rüşvet, zimmet ve yolsuzluk, ihmal, bedensel ve cinsel taciz, hakaret ve küfür, kötü alışkanlıklar, görev ve yetkiyi kötüye kullanma, istismar (sömürü), yıldırma veya korkutma, gizli bilgileri açıklama, öğrenciden yasa dışı para toplama, öğrencisine özel ders verme, mazeretsiz devamsızlık yapma ve başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek olarak sıralanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Aydın, 2021a; Çetin, 2019; Teyfur, 2020).)

Öğretmenlerin etik dışı davranışlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde alanyazında özellikle geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenlerin gerçekleştirdiği etik dışı davranışların neler olduğunun belirlenmesine yönelik çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının bakış açısından bu davranışların belirlenmesinin öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatlarında etik dışı davranışlar konusunda farkındalıklarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülerek araştırmada şu araştırma soruları sorulmuştur:

Öğretmen adaylarının bakış açısına göre öğretmenler tarafından gerçekleştirilen etik ihlaller nelerdir?

Öğretmen adaylarının bakış açısına göre öğretmenler tarafından gerçekleştirilen etik ihlallerin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve odak grup görüşmesi yöntemleri kullanılarak desenlenmiştir. İçerik analizi belirli kavram ve temaları bir araya getirerek derinlemesine inceleme olanağı tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak grup görüşmesi ise bireysel görüşmelere kıyasla daha zengin veri seti oluşturur ve bireysel görüşmelerle karşılaştırıldığında kısa sürede daha zengin içerikler sunabilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Her iki yöntemin de olumlu yanları ve araştırma için uygunlukları dikkate alınarak araştırmada bu iki yöntem tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'de İç Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinde, eğitim fakültesinde "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersini alan 70 öğretmen adayından (52 kadın, 18 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin birinci aşamasında öğretmen adaylarına, üzerinde "Sizce ülkemizde öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın mesleki etik ihlalleri ve bu ihlallerin nedenleri nelerdir?"

sorusunun yazılı olduğu bir soru formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından formdaki soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise öğretmen adaylarının yukarıda belirtilen soruya vermiş oldukları yanıtlar ışığında oluşturulan odak grup görüşme sorularıdır. Odak grup görüşmesi için toplam 10 soru hazırlanmış olup bu sorular 4 adet uzmana gönderilerek kendilerinden sorularla ilgili uzman görüşü alınmış ve gelen dönütler ışığında sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci katılımcılardan boş bir kağıda, "Sizce ülkemizde öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın mesleki etik ihlalleri ve bu ihlallerin nedenleri nelerdir?" sorusuna yazmış oldukları yanıtlar incelenmiş ve belirlenen temalar ışığında en yaygın etik ihlalleri ve nedenlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen bu görüşler ışığında oluşturulan odak grup görüşme sorularına verilen yanıtlardan oluşan veriler katılımcılar arasından 6'sı kız, 4'ü erkek toplam 10 gönüllü öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri Eğitimde Ahlak ve Etik dersi izlencesindeki bütün konuların işlenmiş olması ve öğrencilerin ders içeriğinin tamamını öğrenmiş olmalarının sağlanması amacıyla ilgili akademik dönemin sondan ikinci haftasında toplanmıştır. Verilerin toplandığı hafta itibariyle öğretmenlik mesleği etik ilkeleri, öğretmenler ve diğer paydaşlarla ilişkilerdeki etik ilkeler, etik ikilemler, etik ihlaller gibi konular işlenmiş olduğu için öğrencilerin bu konular hakkında bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır. Odak grup görüşmesi öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar dikkate alınarak oluşturulan görüşme soruları üzerinden yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi toplam 1 saat 15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle araştırmacılar tarafından alanyazın ışığında oluşturulan temalara göre analiz edilmiştir. Betimsel analizler (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tarafından önerilen, analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama aşamaları izlenerek yapılmıştır. Temalar, alanyazında belirtilen, öğretmenlerce gerçekleştirilen etik ihlal örnekleri ışığında oluşturulmuş ve verilerin

analiz edilmesi için toplam 25 tema belirlenmiştir. Etik ihlallerin nedenlerine yönelik olarak ise toplam 13 tema belirlenmiştir. Etik ihlal örnekleri için belirlenmiş olan temalar aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Etik ihlallerin nedenlerine yönelik temalar

Temalar
Adil, tarafsız ve eşit davranmama
Anlayışlı ve hoşgörülü olmama
Ayrımcılık
Bağış ve yardım talebinde bulunma
Derse hazırlıksız gelmek
Kişisel menfaat sağlama
Kötü muamelede bulunma (ceza, hakaret, fiziksel şiddet)
Kötü örnek olma
Kurum kültüründen kaynaklı ihlaller
Meslektaşlarıyla ilişkilerde sorunlar
Mesai ve ders saatlerine uymama
Mesleki yeterlilik
Okul kurallarına ve yasalara uymama
Öğrenci mahremiyetini ihlal etme
Öğrenciden hediye kabul etme
Öğrenciden maddi kazanç sağlama
Öğrencilere karşı ideolojik yaklaşma
Öğrencinin gelişimini gözetmeme
Öğretmen öğrenci ilişkisine uygun olmayan davranışlar
Özel ders verme
Özel yaşamını sınıfa yansıtma
Rapor alma
Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlamama
Sevgi ve saygı
Velilerle ilişkilerde sorunlar
Öğrenci mahremiyetini ihlal etme
Toplam 25

Etik ihlallerin nedenleri kapsamında belirlenmiş olan temalar ise alanıyla ilgili yenilikleri takip etmeme, aşırı iş yükü, ekonomik kaygılar, iletişim kuramama, işini sevmeme, kişilik özellikleri, mesleki bağlılık/ aidiyet duygusu eksikliği, niteliksiz/eksik eğitim almış olmak, okul idaresinin tutumu, sınıf mevcudu, velilerden menfaat sağlamak, velileri kişisel işlerine karıştırmak ve zaman ve kaynak kısıtlılığı olarak belirlenmiştir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen 10 soruya vermiş oldukları yanıtlar kamera kayıt dökümlerinin çözümlemesi ve araştırmacı notlarının incelenmesiyle analiz

edilmiştir. Her soruya verilen yanıtlar tek tek incelenmiş ve buna göre de öğretmenlerin etik ihlallerinin nedenleri olarak alanyazın ışığında belirlenmiş olan temalarla ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılık güvenirliği sağlamak için önemli bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, öncelikle çalışma kapsamında veri toplama süreci ilgili dönemin sondan ikinci haftasında gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların almakta oldukları, Eğitimde Ahlak ve Etik dersine ilişkin konuların tamamlanmış olacak olması ile kendilerine yöneltilecek sorulara verecekleri yanıtların öğretmenlik meslek etiği bağlamında daha bilinçli ve tutarlı olacağı düşünülmüştür. Çalışmada tutarlılığın sağlanması amacıyla açık uçlu soruda verilen yanıtları desteklemek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtların bir nevi teyidi sağlanmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların temalara göre eşleştirilmesi araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve sonrasında bu yanıtların birlikte değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Böylece yanıtların üç farklı göz tarafından incelenmiş olması sağlanmıştır. Odak grup görüşmeleri kamera ile kayıt altına alınmış ve görüşmeler sırasında sorulan sorulara verilen yanıtlar ve yapılan yorumlar araştırmacılar tarafından not alınmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Çalışmada araştırmacılar araştırmanın desenlenmesinde birlikte rol almış olup, araştırmacılardan biri 2022 2023 öğretim yılı bahar dersinde örneklemi oluşturan öğretmen adaylarıyla Eğitimde Ahlak ve Etik dersini yürütmüştür. Veri toplama süreci ve verilerin analizinde araştırmacılar birlikte çalışmış ve bulguları birlikte yorumlamışlardır.

Etik Konular

Çalışmada veri toplama süreci öncesinde katılımcı öğretmen adaylarına araştırmanın amacıyla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu ve istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine söylenerek gönüllü katılım onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve araştırma süreci tamamlandığında imha edileceği katılımcılara taahhüt edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin "Sizce ülkemizde öğretmenler tarafından gerçekleştirilen en yaygın mesleki etik ihlalleri ve bu ihlallerin nedenleri nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde öğretmen adaylarının belirlenen temalardan 23'ü ile ilgili en az bir kez görüş belirttikleri, iki tema ile ilgili ise öğretmenlerin etik ihlallerine ilişkin herhangi bir görüş belirtmedikleri görülmüştür. Belirlenen temalar ışığında öğretmen adaylarının görüşleri azalan sıralama ile aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Belirlenen temalar ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlerin etik ihlallerine yönelik görüşleri

Temalar	n
Ayrımcılık	66
Adil, tarafsız ve eşit davranmama	47
Rapor alma	38
Mesleki yeterlilik	28
Kötü muamelede bulunma (ceza, hakaret, fiziksel şiddet)	21
Kişisel menfaat sağlama	19
Sevgi ve saygı	17
Öğrencilere karşı ideolojik yaklaşma	16
Öğretmen öğrenci ilişkisine uygun olmayan davranışlar	16
Velilerle ilişkilerde sorunlar	15
Öğrenci mahremiyetini ihlal etme	12
Mesai ve ders saatlerine uymama	12
Öğrenciden maddi kazanç sağlama	12
Özel yaşamını sınıfa yansıtma	10
Derse hazırlıksız gelmek	9
Kötü örnek olma	8
Öğrenciden hediye kabul etme	7
Meslektaşlarıyla ilişkilerde sorunlar	7
Okul kurallarına ve yasalara uymama	6
Özel ders verme	5
Kurum kültüründen kaynaklı ihlaller	5
Anlayışlı ve hoşgörülü olmama	3
Sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlamama	2
Öğrencinin gelişimini gözetmeme	0
Bağış ve yardım talebinde bulunma	0
Toplam	381

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının temalara ilişkin toplam 381 adet görüş ifadesi olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının ortalama 5 ile 6 arası temaya değindikleri söylenebilir. Bulgular incelendiğinde öğretmen adayları tarafından

en yüksek sayıda belirtilen iki etik ihlalin ayrımcılık ve adil, tarafsız ve eşit davranma temalarında olduğu bulunmuştur. Anlamsal olarak bu iki temanın birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde toplamda 113 ifadede adalet ve eşitlik kavramlarına dikkat çektikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının yüksek sayıda görüş belirttikleri bir diğer tema öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri bağlamında yapmış oldukları etik ihlallerle ilgili olanı olmuştur. Öğretmenlerin sevgi ve saygı konusundaki etik ihlalleri ile ilgili 17 ifade bulunmuş olup, öğrencilere karşı ideolojik yaklaşma (16 ifade), öğretmen-öğrenci ilişkilerinde uygun olmayan davranışlar (16 ifade), Velilerle ilişkilerde sorunlar (15 İfade), öğrenci mahremiyetini ihlal etme (12 ifade), mesai ve ders saatlerine uymama (12 ifade), öğrenciden maddi kazanç sağlama (12 ifade) ve özel hayatını sınıfa yansıtma (10 ifade) on ve üzeri sayıda ifadede belirtilmiş olan etik ihlaller olarak bulunmuştur. Bu ifadelerin yanında derse hazırlıksız gelmek (9 ifade), kötü örnek olma (8 ifade), öğrenciden hediye kabul etme (7 ifade), meslektaşlarıyla ilişkilerde sorunlar (7 ifade), okul kurallarına uymama (6 ifade), özel ders verme (5 ifade), kurum kültüründen kaynaklı ihlaller (5 ifade), anlayışlı ve hoşgörülü olmama (3 ifade) ve sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlama (2 ifade) temaları onun altında ifadede belirtilmiştir. Öğrencinin gelişimini gözetme ve bağış ve yardım talebinde bulunma temalarında ise öğretmen adayları tarafından herhangi bir etik ihlali ifadesine rastlanmamıştır.

Odak grup görüşmesi kapsamında öğretmenlerin etik ihlallerinin nedenleri bağlamında öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde oluşturulan temalara göre elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Belirlenen temalar ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlerin etik ihlallerinin nedenlerine yönelik görüşleri

Temalar	n
Aşırı iş yükü	32
Kişilik özellikleri	26
Ekonomik kaygılar	19
İletişim kuramama	14
İşini sevmeme	12
Alanıyla ilgili yenilikleri takip etmeme	10
Sınıf mevcudu	10
Niteliksiz/eksik eğitim almış olmak	7
Mesleki bağlılık/ aidiyet duygusu eksikliği	7
Zaman ve kaynak kısıtlılığı	5

Okul idaresinin tutumu	5
Velileri kişisel işlerine karıştırmak	5
Velilerden menfaat sağlamak	4
Toplam	156

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adayları öğretmenlerin etik ihlallerinin nedenleri olarak belirlenen 13 temaya 156 kez değinmişlerdir. Aşırı iş yükü (n=32), kişilik özellikleri (n=26), ekonomik kaygılar (n=19), iletişim kuramama (n=14), işini sevmeme (n=12), alanıyla ilgili yenilikleri takip etmeme (n=10) ve sınıf mevcudu (n=10) en yaygın olarak ifade edilen etik ihlal nedenleri olarak bulunurken, okul idaresinin tutumu ve velileri kişisel işlerine karıştırmak (n=5) ve velilerden menfaat sağlamak en az ifade edilen nedenler olarak bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının bakış açısından öğretmenlerin yapmış oldukları etik ihlaller ve bu ihlallerin nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada çalışma kapsamında belirlenmiş olan 25 temadan 23'ü ile ilgili 66 ile 2 arasında değişen sayılarda olmak üzere toplam 381 etik ihlal ifadesi bulunmuştur. İki tema ile ilgili ise bir etik ihlali ifadesine rastlanmamıştır. Etik ihlallerin nedenleri olarak belirlenen 13 temaya ise toplam 156 ifadede değinildiği bulunmuştur. Bulguların güvenirliğini ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla yapılan odak grup görüşmelerinde ise öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların bu bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür.

Alanyazında belirtilen etik ihlaller dikkate alındığında araştırma kapsamında öğretmen adayları tarafından ifade edilen etik ihlallerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Alanyazında çoğunlukla belirtilen etik dışı davranışların ayrımcılık, öğrenci kayırma, rüşvet, zimmet ve yolsuzluk, ihmal, bedensel ve cinsel taciz, hakaret ve küfür, kötü alışkanlıklar, görev ve yetkiyi kötüye kullanma, istismar (sömürü), yıldırma veya korkutma, gizli bilgileri açıklama, öğrenciden yasa dışı para toplama, öğrencisine özel ders verme, mazeretsiz devamsızlık yapma (Aydın, 2021a; Çetin, 2019; Teyfur, 2020; Toprakcı, Bozpolat, & Buldur, 2010) olduğu dikkate alındığında mevcut çalışmanın bulguları arasında yer alan ayrımcılık, adil, tarafsız ve eşit davranmama, rapor alma, kötü muamelede bulunma (ceza, hakaret, fiziksel şiddet), ve kişisel menfaat sağlama temalarına yönelik bulguların bu etik dışı davranışlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlerin hiçbir zaman etik dışı davranışlarda bulunmadıklarını düşündükleri bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin en sık sergiledikleri etik dışı davranışın başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek ve en az yaptıkları etik dışı davranışın ise öğrencilere dini konularda baskı yapmak olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulgularının her iki çalışma arasında on yıldan fazla süre geçmiş olmasına rağmen mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zira, mevcut çalışmada en sık etik dışı davranıl olarak bulunan ayrımcılık temasının başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek bulgusunu kapsadığı söylenebilir. Ayrıca, mevcut çalışmada öğrencilere ideolojik baskı yapma teması en çok görülen ilk on etik ihlal içerisinde yer alırken, Altınkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada en az görülen ihlal olarak belirtilmiştir. Bunun nedeninin etik dışı davranışın veri toplama aracı olarak kullanılan etik dışı davranışlar ölçeğinde ifade ediliş biçiminden kaynaklandığı ve din kavramının öğretmen adayları arasında tabu konulardan biri olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sarıdaş ve Yıldırım (2019) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında öğretmenlerin meslektaşlarının çoğunlukla mesleki anlamda etik davranışlar sergilemediğini düşündüklerini bulmuşlardır. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgularıyla birçok yönden farklılıklar göstermektedir. Birincisi yapılan çalışmada öğretmenlerin kendi meslektaşları hakkındaki etik davranış algıları araştırılırken, mevcut çalışma bu durumu öğretmen adaylarının bakış açısından ele almakta ve birçok boyutta öğretmen adaylarının öğretmenlerin etik ihlali yaptığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışma ile alanyazında yer alan çalışmalarla elde edilen bulgular arasındaki benzerliklerin oldukça olağan olduğu düşünülmektedir. Farklılıkların ise katılımcıların özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın katılımcıları eğitimde ahlak ve etik dersini almış oldukları için, onların etik ve etik ihlalleri konusunda göreceli daha bilgili ve bilinçli oldukları söylenebilir. Bunun da mevcut araştırma bulgularını farklı boyuta taşıdığı söylenebilir. Mevcut çalışma yalnızca eğitimde ahlak ve etik dersini almış olan sınırlı sayıda bir örneklem ile yürütülmüştür. Daha geniş katılımcı kitlesiyle yapılacak nicel ve nitel araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarının tartışılması bağlamında anlamlı olacaktır.

Kaynakça

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(22), 113-128.

Aydın, İ. (2021a). *Eğitim ve öğretimde etik* (11.b.). Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2021b). *Yönetsel, mesleki ve örgütsel etik* (9.b). Pegem Akademi.

Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Philedephia: Open University Press.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum inquiry, 38*(4), 357-385.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Çetin, F. (2019). İş ve meslek hayatında etik dışı davranışlar. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (ed.) *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s.169-189). Pegem Akademi.

Daniel, W. & Sapo, S. (2020). Teachers' perception of professional ethics and its impact on their professionalism." *American Journal of Educational Research, 8*(6), 400-410. doi: 10.12691/education-8-6-6.

Demirtaş, Z. (2010). Ethical codes expected of school administrators. *African Journal of Business Management 4*(6), 1006-1013.

Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(15), 185-203.

Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik* (2.b.). Ayrıntı.

Küçükali, R. & Ada, Ş. (2020). Ahlak ve etik (Ahlak ve etikle ilgili temel kavramlar ve teoriler; etik ilke, etik kural. Ş. Ada & F. Silman (ed) *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 1-20). Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler.* http://etik.meb.gov.tr/www/egitimciler-icin-mesleki-etik-ilkeler/icerik/10 sayfasından erişilmiştir.

Mohanrao, J. P. & Shabbir, W. (2014). Code of professional ethics for teachers. *National Journal of Extensive Education and Interdisciplinary Research, 2*(1), 1-11.

Oral, B. & Çoban, A. (2019). Temel kavramlar. B. Oral, A. Çoban & M. Bars (ed). *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 1-24). Pegem Akademi.

Özlem, D. (2006). *Kavram ve düşünce tarihi çalışmaları: Kavramlar ve tarihleri 2*. İnkılap Kitabevi.

Sarıdaş, G., & Yıldırım, Ö. (2019). Öğretmenler etik davranıyor mu? öğretmenlerin meslektaşları hakkındaki algılarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 7*(14), 621-641. DOI: 10.18009/jcer.619439

Sherpa, K. (2018). Importance of Professional ethics for teachers. *International Education and Research Journal, 4*(3), 16-18.

Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017): Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, DOI: 10.1080/17449642.2017.1287495.

Şahin, B. (2011). *Seyahat acentalarının pazarlama faaliyetlerinde etik karar verme süreci: İstanbul Örneği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Teyfur, M. (2020). İş ve meslek hayatında etik dışı davranışlar. Ş. Ada & F. Silman (ed) *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (s. 197-216). Pegem Akademi.

Tirri, K. (2019). Ethical sensitivity in teaching and teacher education. in M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature, Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_183-1.

Toprakcı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S., (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu ve nedenleri. *E- International Journal of Educational Research, 1*(2), 35-50.

Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1* (2), 39-50.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Eğitim Programı Okuryazarlığı ile İlgili Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme

Bildiri Kodu:188

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU

Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

melekdonmez@sdu.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9946-1397

Serkan ASLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

serkanaslan@sdu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-8515-4233

Öz

Eğitim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerekemktedir. Eğitim programı okuryazarlığı kavramı, eğitim programı hakkında bilgiye sahip olma, bu bilgileri yorumlama, eğitim programında yer alan bilgileri eleştirel bir biçimde inceleyebilme ve eğitim programlarını süreç içerisinde gelişen ve değişen şartlara uyarlayabilme şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmada, Türkiye'de eğitim programı okuryazarlığı kapsamında yazılmış olan tezlerin sistematik olarak incelemek amaçlanmıştır. Sistematik analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri YÖK Tez Merkezi arama sayfasından anahtar sözcükleri aratılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analiz edilmesi için betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen 31 tezlin incelenmesi ile toplamda 608 kod, 82 alt tema ve 11 tema ortaya konulmuştur. Bu temalar araştırmacılar tarafından; tezlerin türü, tezlerin kategorilendirilmesi, tezlerin yayınlanma yılları, tezlerin amaçları, tezlerin araştırma modelleri ve desenleri, tezlerin katılımcıları, tezlerin örnekleme yöntemleri, tezlerin veri toplama araçları, tezlerin veri analiz yöntemleri, tezlerin sonuçları ve tezlerdeki öneriler olarak isimlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, program okuryazarlığı, sistematik derleme

Abstract

Being able to effectively implement training programs forms the basis of teaching professional knowledge skills. The concept of education program literacy is having knowledge about the education program, interpreting this information, being able to critically examine the information in the education program and adapting the education programs to the developing and changing conditions in the process. The systematic analysis method is used in this study, which aims to systematically examine the theses written with the concept of curriculum literacy. The aim of this study is to systematically examine the theses written in the context of literacy in educational programs. The data of this study, which was created using the systematic analysis method, was searched with keywords on the YÖK Thesis Center search page. Descriptive content analysis method was used to analyze the data obtained as a result of the research. By examining the 31 theses obtained as a result of the analysis of the data, a total of 608 codes, 82 sub-themes and 11

themes were revealed. These themes were determined by the researchers; They are named as the type of the theses, the categorization of the theses, the publication years of the theses, the purposes of the theses, the research models and patterns of the theses, the participants of the theses, the sampling methods of the theses, the data collection tools of the theses, the data analysis methods of the theses, the results of the theses and the suggestions in the theses.

Key Words: Curriculum, program literacy, systematic review

Giriş

Her geçen gün gelişen ve değişen dünya şartları nedeniyle pek çok alanda değişim ve gelişim kaçınılmaz olmuştur. Bu değişim ve gelişimler eğitim sistemini de etkilemiş ve eğitimde de farklı arayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimde yaşanan değişme ve gelişmeler neticesinde öğretmenlik mesleğinin geleneksel anlayış kapsamında yürütülemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bu sonucunda da 21. yüzyılda öğretmenlerden çeşitli mesleki becerilere ve yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde bu beceri ve yeterlilikleri dikkate alarak geliştirilmesi gerekmektedir. Nitekim birçok ülke 21. yüzyılda öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler kapsamında hizmet içi eğitim modelleri geliştirip uygulamaktadır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında da değişikliğe gitmektedir. Ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Bu alanların altında çeşitli alt boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutlar incelendiğinde; mesleki beceri alt boyutunun 21. yüzyılda öğretmenlerde olması gereken önemli bir mesleki yeterlik olan eğitim programı okuryazarlığına işaret ettiği görülmektedir.

Öğrenme ortamlarına eğitim programının etkin bir biçimde entegre edilmesi için eğitim programının temel uygulayıcıları öğretmenlerdir. Eğitim programının temel dört ögesi; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2007). Van den Akker, Fasoglio ve Muller tarafından öğretmenlerin, sistematik bir yapı olarak eğitim programının bu boyutlarını anlayabilme ve uygulayabilme yeterliliği eğitim programı okuryazarı kavramı olarak ifade edilmektedir (Akt. Bolat, 2018). Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları içeren çeşitli özellikler, beceriler ve yeterlikleri öğretmenlerin eğitim program okuryazarlığı özelliklerini belirlemektedir.

Eğitim programlarını öğretim ortamlarına uygun ve etkili bir biçimde öğretim ortamlarına uygun hale getirilmesi için öğretmenlerin okulun bulunduğu çevreyi, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Erdem ve Eğmir, 2018). Eğitim programlarını etkin bir biçimde öğretim sürecine uyarlamak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı bağlamında en temel görevlerinden biri olarak düşünülmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı kavramı, eğitim programı hakkında bilgiye sahip olma, bu bilgileri yorumlama, eğitim programında yer alan bilgilere eleştirel bakabilme ve inceleyebilmenin yanı sıra eğitim programlarını süreç içerisinde gelişen ve değişen şartlara uyarlayabilme olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Korkmaz, 2017). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere eğitim programı okuryazarlığı eğitimciler için önem arz eden bir kavram haline gelmiştir. Özellikle öğretmenlerin okuldaki eğitsel faaliyetleri etkili bir şekilde tasarlamaları, hazırlamaları ve uygulamaları için eğitim programı okuryazarlık becerisinin gelişmiş olması gerektiği söylenmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı bu bakımdan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri içerisinde bir beceri olarak yer alması gerektiği ifade edilebilir. Türkiye'de son yıllarda eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmaların nasıl ve hangi gruplar üzerinde yürütüldüğü gibi durumların ortaya konması önemli bir konu olarak düşünülmüştür. Bu çalışma ile alanyazındaki yönelimler ortaya konularak eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmalarda eksik kalan durumlar var ise bunlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu şekilde gelecekte eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutulacaktır. Araştırmanın çıkış noktasını burası oluşturmuştur.

Alanyazında eğitim programı okuryazarlığı kapsamında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada sadece Türkiye'de yapılan tezler incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı eğitim programları okuryazarlığı bağlamında yazılmış olan tezlerin sistematik olarak incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eğitim programı okuryazarlığı çerçevesinde hazırlanmış olan;

- Tezlerin yapılış yılları nelerdir?
- Tezlerin yapılış amaçları nelerdir?
- Tezlerin araştırma modelleri ve desenleri nelerdir?
- Tezlerin katılımcılar kimlerdir?

- Tezlerin katılımcıları hangi örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir?
- Tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
- Tezlerin sonuçlarından neler elde edilmiştir?
- Tezlerdeki öneriler nelerdir?

Yöntem

Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ile yazılmış olan tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada sistematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sistematik analiz yöntemi büyük miktarda bilgi içeren ve bu bilgiyi anlamlandırarak sunmanın bir yöntemi olarak ifade edilmektedir (Petticrew ve Roberts, 2008). Eğitim programı okuryazarlığı çerçevesinde hazırlanmış olan bu çalışmada program okuryazarlığı kapsamında yazılmış olan tezler sistematik olarak incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri için son 10 yıl içerisinde yürütülen tez çalışmalarının incelenmesi amçlanmıştır. Nitekim eğilimlerin 5 ya da 10 yıl içerisinde değişebileceği ifade edilmektedir (Dinçer, 2018). Ancak yürütülen bu araştırma kapsamında YÖK Tez Merkezinde arama yapıldığında anahtar kavramlarla yapılan ilk tez çalışmasının 2018 yılında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın başlangıç yılı 2018 yılı olarak belirlenmiştir. 30/09/2023 yılına kadar yürütülen ve YÖK Tez Merkezinde açık erişimde olan tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Sistematik analiz yöntemi kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın verileri YÖK Tez Merkezi arama sayfasından "eğitim programı okuryazarlığı", "öğretim programı okuryazarlığı", "program okuryazarlık" ve "program bilgisi" anahtar sözcükleri aratılmıştır. Bu anahtar sözcüklerin taranması sonucunda bulunan tezler bir araya getirilerek araştırma soruları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın verileri toplanırken araştırmacıların, alt problemlere dayalı olarak hazırlamış olduğu form kullanılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirlenmiş olan kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tanımdan yola çıkarak, eğitim programı okuryazarlığı kavramı kullanılarak yazılmış olan tezler yapılış amaçları, araştırma yöntemleri, katılımcıları, sonuçları ve verilen önerileri bir araya getirilerek kodlar, alt temalar ve temalar betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Betimsel içerik analizi sonucu elde edilen veriler tablolar ile sunulmuştur.

Betimsel içerik analizi, araştırmacının herhangi bir konu veya disipline ilişkin genel eğilim ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak adına kullanılan bir sistematik derlemedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı kullanılarak yazılmış olan tezler yapılış amaçları, araştırma yöntemleri, katılımcıları, sonuçları ve verilen önerileri bir araya getirilerek kodlar, alt temalar ve temalar betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler işe koşulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yolu ile YÖK Tez Merkezi üzerinden araştırmacılar tarafından belirlenen anahtar sözcükler aratılarak elde edilen tezler incelenmiştir. Toplamda elde edilen 31 adet tez araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından nitel bir veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiş kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bir araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek adına Creswell (2016) iki veya ikiden fazla kodlayıcı tarafından nitel verilerinin analiz edilerek veri tabanı için kodlar sağlanması ve bu kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerinin belirlenmesi adına kodlayıcıların sonuçlarının karşılaştırılmasının gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, eğitim programı okuryazarlığı kapsamında yazılmış olan tezlerin sistematik olarak bir analizini yapmak için tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri, YÖK Tez Merkezinde yayınlanmış olan tezleri belirli anahtar kelimeler kullanılarak bu kapsamda yazılmış olan tezler incelenerek elde edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilme yöntemi sebebi göz

önüne alındığında araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın verileri YÖK Tez Merkez'inden alınan 31 tezle sınırlı kalmış ve çalışmaya bu kapsamda yazılmış makale veya projeler dâhil edilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, eğitim programlığı okuryazarlığı kavramı ile yazılan tezlerin betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmesi ile birlikte kodlar, alt temalar ve temalar ortaya konulmuştur. Araştırmacılar tarafından anahtar sözcüklerle elde edilen 31 tezin incelenmesi sonucunda toplamda 608 kod, 82 alt tema ve 11 tema ortaya konulmuştur. Bu temalar araştırmacılar tarafından; tezlerin türü, tezlerin kategorilendirilmesi, tezlerin yayınlanma yılları, tezlerin amaçları, tezlerin araştırma modelleri ve desenleri, tezlerin katılımcıları, tezlerin örnekleme yöntemleri, tezlerin veri toplama araçları, tezlerin veri analiz yöntemleri, tezlerin sonuçları ve tezlerdeki öneriler olarak isimlendirilmiştir.

İlk olarak tezlerin türü temasına bakıldığında yazılmış olan 31 tezin 27 adeti yüksek lisans ve 4 tanesi ise doktora düzeyinde yazılmış tezlerdir. Tezlerin kategorilendirilmesi teması incelendiğinde ise üç alt temadan oluşmuştur. Program okuryazarlığı kavramı kapsamında yazılmış olan tezler program okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı ve öğretim programı okuryazarlığı olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır. Tezlerin yayınlanma yıllarına bakıldığında program okuryazarlığı kapsamında yazılmış tezler 2018-2023 yılları arasında yayımlanmıştır. Bu tema kapsamında, 2018 yılında 2, 2019 yılında 2, 2020 yılında 5, 2021 yılında 6, 2022 yılında 9 ve 2023 yılında ise 7 tez yazılmıştır. Tezlerin yayınlanma yılları ve bunların sıklık dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Türü

Tezin türü	f	Tezlerin kategorilendirilmesi	f	Tezlerin yayınlanma yılları	f
Yüksek lisans	27	Program okuryazarlığı	25	2018	2
Doktora	4	Eğitim programı okuryazarlığı	5	2019	2
		Öğretim programı okuryazarlığı	1	2020	5
				2021	6
				2022	9
				2023	7

Toplam	31

Tezlerin amaçları teması incelendiğinde yayınlanmış olan 31 tezin amaçları 11 adet alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar, Program okuryazarlığı düzeyi, program okuryazarlığı durumlarının ortaya konulması, program okuryazarlık düzeyi ve sınıf yönetimi, program okuryazarlığı düzeyi ve mesleki yeterlilikleri, program okuryazarlık düzeyi ve bilişsel esneklik ilişkisi, program okuryazarlık düzeyi ve öğretme motivasyonu ilişkisi, program okuryazarlık düzeyi ve programa bağlılık ilişkisi, program okuryazarlık düzeyi ve program uyarlama ilişkisi, program okuryazarlık düzeyi ve mesleki tutum, program okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimleri, program okuryazarlık düzeyi ve okul liderliği olarak isimlendirilmiştir. Tablo 2'de bu tema, alt tema, kodlar ve sıklık dağılımları verilmiştir.

Tablo 2

Tezlerin Amaçları

Alt Tema	Kod	f	Toplam f
Program okuryazarlığı düzeyi	Çeşitli branş öğretmenleri Öğretmen ady. Yöneticiler İngilizce öğrt. Özel eğitim Beden eğitimi Okul öncesi Sınıf öğrt.	5 3 2 1 1 1 1 1	15
Program okuryazarlığı durumlarının ortaya konulması	Öğretmenler Yöneticiler Öğretmen ady.	2 1 1	4
Program okuryazarlık düzeyi ve sınıf yönetimi	Sınıf öğretmenleri İngilizce öğrt.	3 1	3
Program okuryazarlığı düzeyi ve mesleki yeterlilik	Öğretmenler		2
Program okuryazarlık düzeyi ve bilişsel esneklik	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve öğretme motivasyonu	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve programa bağlılık	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve program uyarlama	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve mesleki tutum	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve eleştirel düşünme	Öğretmenler		1
Program okuryazarlık düzeyi ve okul liderliği	Yöneticiler		1

Toplam	31

Araştırmacılar tarafından ortaya konulan bir diğer tema ise tezlerin araştırma modelleri ve desenleridir. Tezlerin modellerine bakıldığında, program okuryazarlığı çerçevesinde yazılmış olan tezler nicel 20, karma 9 ve nitel 3 olmak üzere desenleriyle birlikte alt temalar ve kodlar verilerek özetlenmiştir. Tablo 3'te tezlerin modelleri ve desenleri teması alt temaları, kodları ve sıklık dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Tezlerin Modelleri ve Desenleri

Alt Tema	Kod	f	Toplam f
Nicel	İlişkisel tarama	12	20
	Betimsel tarama	8	
Karma	Yakınsayan paralel desen	2	9
	Açıklayıcı karma desen	1	
	Deneysel desen	1	
	Çok aşamalı desen	1	
	Eş zamanlı üçgenleme	1	
	Ardışık desen	1	
	Çeşitleme deseni	1	
Nitel	Olgubilim	2	3
	Durum çalışması	1	
Toplam			32

Tezlerin katılımcıları temasına baktığımızda ise beş alt temadan oluşmuştur. Yayınlanmış olan tezlerin 21 tanesi öğretmenlerle, 3 tanesi öğretmen adaylarıyla, 3 tanesi yöneticiler ve öğretmenlerle, 2 tanesi yöneticilerle, 1 tanesi ise öğretmen adayları ve öğretmenlerle çalışmışlardır. Tezlerin katılımcıları temasının alt temaları, kodları ve sıklık dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Katılımcıları

Alt Tema	Kod	f	Toplam f
Öğretmenler	Öğretmenler	9	21
	Sınıf öğretmenleri	3	
	İngilizce	3	
	Özel eğitim	2	
	Okul öncesi	1	
	Özel okul öğretmenleri	1	
	Matematik öğretmenler	1	
Öğretmen adayları	Sınıf öğretmeni	3	3

Yöneticiler ve öğretmenler		3	3
Yöneticiler		2	2
Öğretmen adayları ve öğretmenler	Beden eğitimi öğretmenleri		1
Toplam			31

Elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bir diğer tema ise tezlerin örnekleme yöntemleridir. Yayınlanmış olan tezlerin örnekleme yöntemleri olasılıklı örnekleme, olasılıklı olmayan örnekleme ve evrenin tamamı olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Tezlerin örnekleme temasının alt temaları, kodları ve sıklık dağılımları Tablo 5'te betimlenmiştir.

Tablo 5

Tezlerin Katılımcıları

Alt Tema	Kod	f	Toplam f
Olasılıklı örneklem	Basit seçkisiz örnekleme	9	22
	Amaçlı örnekleme	9	
	Ulaşılabilir örnekleme	3	
	Ölçüt örnekleme	1	
	Tabakalı örnekleme		
	Oransız küme örnekleme		
Olasılıklı olmayan örnekleme	Uygun örnekleme	4	7
	Maksimum çeşitlilik	3	
Evrenin tamamı		5	5
Toplam			34

Tezlerin veri toplama araçları temasına bakıldığında ise yayınlanmış olan tezlerin verilerinin toplama araçları incelenmiştir. Veri toplama araçlarına baktığımızda yayınlanmış olan tezlerin, 30 tanesinde ölçek, 8 tanesinde görüşme formu, 2 tanesinde gözlem formu, 1 tanesinde ise doküman incelemesi yapılarak veriler elde edilmiştir. Bu tema kapsamın oluşturulan alt temalar, kodlar ve sıklık dağılımları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

Tezlerin Veri Toplama Araçları

Alt Tema	Kod	f	Toplam f

Ölçek	Eğitim programı okuryazarlığı ölçeği	11	30
	Program okuryazarlığı	9	
	Öğretim programı okuryazarlığı ölçeği	5	
	Öğretmenlerin program okuryazarlığı ölçeği	3	
	Yöneticilerin program okuryazarlık	2	
Görüşme formu	Yarı yapılandırılmış	6	8
	Yapılandırılmış	2	
Gözlem formu		2	2
Doküman incelemesi		1	1
Toplam			43

Tezlerin verilerinin analizi temasında ise yayınlanmış olan tezlerin hangi analiz yöntemleri kullanılarak analiz edildiği incelenmiştir. Yayınlanan tezler 81 adet nicel veri analizi ve 14 adet nitel veri analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmişti. Tablo 7'de tezlerin veri analizlerinin alt tema ve kodları sıklık dağılımları ile birlikte betimlenmiştir.

Tablo 7

Tezlerin Veri Analizi

Alt Tema	Kod	f	Toplam f
Nicel veri analizi	T testi	20	81
	ANOVA	19	
	Pearson korelasyon	13	
	Regresyon analizi	8	
	Kruskal Wallis H testi	8	
	Mann Whitney U testi	7	
	Spearman Brown	3	
	LSD	2	
	Bonferonni Tukey	1	
Nitel veri analizi	Betimsel analiz	7	14
	İçerik analizi	5	
	Betimsel içerik analizi	1	
	Doküman inclemesi	1	
Toplam			95

Yayınlanmış tezlerin incelenmesinden elde edilen bir diğer tema ise tezlerin sonuçlarıdır. Bu tema kapsamında 16 tema elde edilmiştir. Bu tema çerçevesinde elde edilen alt temalar ve kodlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Tezlerin Sonuçları

Alt Tema	Kod	f	Toplam f

Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri	Yüksek düzeyde Öğretmenler Sınıf öğretmenliği İngilizce Okul öncesi Beden eğitimi	4 2 2 1 1	12
Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri	Yüksek düzeyde Öğretmen adayları Sınıf öğretmen adayları	3 1	4
Öğretmenlerin program okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ilişkisi	Orta düzeyde ve anlamlı Öğretmenler İngilice öğrt.	2 1	3
Öğretmenlerin program okuryazarlığı hakkında bilgi sahibi olması	Algılarının yüksek olması	4	4
Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öz yeterlik inancı	Yüksek düzey ve anlamlı Orta düzeyde ve anlamlı	2 1	3
Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve programa bağlılık ilişkisi	Yüksek düzey ve anlamlı Orta düzeyde ve anlamlı	1 1	2
Yöneticilerin program okuryazarlık ve merkezi liderlik algıları	Anlamlı düzeyde farklılık	1	1
Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve program algısı	Anlamlı değil	1	1
Öğretmenlerin program okuryazarlığı ve mesleğe ilişkin tutumu	Orta düzeyde pozitif	1	1
Öğretmen/yöneticilerin program okuryazarlığı	Anlamlı değil	1	1
Program okuryazarlk eğitiminin etkililiği	Farkındalık yaratması	1	1
Program okuryazarlık ile programını uyarlama örüntülerini kullanma düzeyleri	Anlamlı bir ilişki yok	1	1
Programları okuryazarlıkları düzeyleri ve bireysel yenilikçi düzeyleri	Orta düzeyde pozitif	1	1
Program okuryazarlığı/öğretme motivasyonu	Anlamlı	1	1
Program okuryazarlık ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki	Düşük düzeyde pozitif anlamalı ilişki	1	1
Program okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme eğilimi	Orta düzeyde pozitif	1	1
Yöneticilerin program okuryazarlık ve merkezi liderlik algıları	Anlamlı düzeyde farklılık	1	1
Toplam			39

Elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan son tema ise tez önerileridir. Tez önerileri temasında uygulamaya dönük öneriler ve araştırmaya dönük öneriler olmak üzere iki alt

temada toplamda 87 kod oluşturulmuştur. Bu tema kapsamında elde edilen alt temalar, kodlar ve sıklık dağılımları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Tezlerin Önerileri

	Alt tema	Kod	f	Toplam f
Uygulamaya dönük öneriler	Öğretmenlere	Hizmetiçi eğitimlerin yapılması ve nitelendirilmesi	29	72
		Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirilmesi	8	28
		Öğretmenlere lisansüstü eğitim verilmeli	7	11
		Program geliştirme süreçlerinde öğretmenlere rol verilmesi	7	2
		Verilen eğitimlerin branş olarak ayrıştırılması	6	
		Öğretmenlere yapılan sınavların uygulamaya dönük olması	4	
		MEB tarafından program danışma merkezleri kurulmalı	3	
		Öğretmen bilgi platformu kurulmalı	3	
		Ders kitapları fonksiyonel olmalı	3	
		Öğretmen program uzmanı iletişimi sağlanmalı	2	
	Öğretmen adaylarına	Program okuryazarlığı dersi eklenmeli	9	
		Eğitim programına yönelik dersler artırılmalı	5	
		Eğitim programı zorunlu ders olmalı	5	
		Öğretim yöntem ve teknik dersleri artırılmalı	4	
		Staj uygulamaları artırılmalı	4	
	Yöneticilere	Program okuryazarlık eğitimleri verilmeli	6	
		Program okuryazarı olmaları desteklenmeli	2	
		Okul yöneticileri ile ilgili çalışmalar arıtılmalı	2	
	Meslek kanununda yer verilmeli		2	
Araştırmaya dönük öneriler	Program okuryazarlığı çalışmalarına öncelik verilmesi	Farklı il ve kurumlar dahil edilmeli	17	48
		Tüm öğretim basamaklarındaki öğretmenler dahil edilmeli	12	18
		Özel okul öğretmenlerine yönelik çalışmalar yapılmalı	5	16
		Farklı branş öğretmenlerine yönelik çalışmalar yürütülmeli	4	11
			4	
	Araştırmalar, nicel, nitel ve karma desenlerle	Nitel	9	
		Nicel	5	

	desteklenerek genişletilmeli	Karma	4
	Yapılacak olan çalışmalarda örneklem grubunun genişletilmesi		
	Deneysel çalışmalar yapılmalı		6
	Nedensel karşılaştırmalı çalışmalar yapılmalı		5
	Toplam		87

Özetlenecek olursa, tezlerden elde edilen 11 tema, alt tema ve kodlar bulgular kısmında betimlenmiştir. Bu temalar araştırmacılar tarafından; tezlerin türü, tezlerin kategorilendirilmesi, tezlerin yayınlanma yılları, tezlerin amaçları, tezlerin araştırma modelleri ve desenleri, tezlerin katılımcıları, tezlerin örnekleme yöntemleri, tezlerin veri toplama araçları, tezlerin veri analiz yöntemleri, tezlerin sonuçları ve tezlerdeki öneriler olarak isimlendirilmiştir ve sıklık dağılımlarıyla birlikte açıklanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, program okuryazarlığı kapsamında çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde çalışma yapılmıştır. Bu tezlerin başlıklarına bakıldığında program okuryazarlığı kavramının kullanıldığı görülmektedir. Eğitim programı okuryazarlığı kapsamında en fazla 2022 yılında tez araştırması yürütülmüştür. Eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların son yıllarda bir artış içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç gelecek açısından ümit verici olarak değerlendirilmektedir. Çünkü 21. yüzyılda öğretmenlerde beklenen mesleki bir beceri ve yeterlik olan eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların yürütülmesi, bu becerinin öğretmen ve öğretmen adaylarına nasıl kazandırılması noktasında ışık tutacaktır. Ayrıca eğitim programı okuryazarlığı ile ilgili karşılaşılan güçlüklerin giderilmesinde de yürütülen araştırma sonuçları rehber olacaktır. Bu neticesinde de 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilebilir. Tezlerin amaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde çoğunlukla program okuryazarlık düzeyi ve öğretmenlerin program okuryazarlığının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Tezlerin model ve desenleri göz önüne alındığın en fazla nicel çalışmalar ölçek kullanılarak ve çeşitli istatistiki analizler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tezlerde yer alan katılımcıların çoğunluğunu öğretmenler

oluşturmuş ve katılımcılar genellikle olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir.

Tezlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalarda da öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve kendilerini yeterli gördüklerini desteklemektedir (Demir ve Toraman, 2021; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Kana vd, 2018; Süral ve Dedebali, 2018).

Tezlerde yer alan öneriler ise uygulamaya dönük öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere bulgular oluşturulmuştur. Tez önerileri dikkate alındığında ise uygulamaya ve araştırmaya dönük öneriler temelinde öğretmenlere ve yöneticilere hizmet içi, öğretmen adaylarına ise hizmet öncesi eğitimlerin nitelikli bir biçimde verilmesi ve sonraki araştırmaların örneklem, veri toplama araçları ve farklı branş, il ve kurumların çalışmalara dahil edilmesi önerilmiştir. Alanyazına bakıldığında da öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesi, lisansüstü eğitimlerin verilmesi (Gömleksiz ve Erdem, 2018), araştırmaların nicel ve nitel verilerle desteklenmesi ve genişletilmesi (Atlı, Kara ve Mirzeoğlu, 2021) ve çalışma gruplarının çeşitlendirilmesi (Sarıca, 2020) önerilmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak sonraki gerçekleştirilecek çalışmaların doktora düzeyinde çalışmaların yapılması ve çoğaltılması önerilmektedir. Ayrıca tezlerde kullanılan program okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı ve öğretim programı kavramları üzerinde düşünülmeli ve program okuryazarlığı kavramı bağlamında ortak bir terim belirlenmelidir. Sonraki çalışmalarda, araştırmaların model ve desenleri karma ve nitel çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli ve araştırmalara dahil edilecek katılımcılar ve kurumlar genişletilmesi önerilmektedir. Ayrıca, kullanılacak olan ölçme araçları ve analiz yöntemleri çeşitlendirilmeli ve program okuryazarlığı ve eğitim programı bağlamında verilen ve verilecek olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler niteliğinin artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Atlı, K. Kara, Ö. & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *26*(2), 281-299.

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *12*(18), 121-138.

Creswell, J. W. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39* (174), 33-38.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Dinçer, S. (2018). *Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 176-190.

Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(2), 123-138.

Gömleksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 73*, 509-529.

Kana, F., Aşçı, E., Kana, H. Z., & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(80), 233-245.

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). *Öğretmenlerin "Program Okuryazarlığı" Kavramına Yükledikleri Anlam.* 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 26-28 Ekim 2017.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2008*). Systematicreviews in thesocialsciences: A practicalguide*. John Wiley & Sons.

Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 132-170.

Süral, S., & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 303- 317

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliği Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bildiri Kodu: 189

Yasin AKAY

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

yasinakay35@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-9198-5084

Yunus Emre AVCU

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

yunus1099@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8286-0837

Alper AYTAÇ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

alperaytac10@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5087-8482

Melek ALEMDAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

melek.alemdar@erbakan.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9580-8226

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bir ilde görev yapan 170 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat ve Baş (2023) tarafından geliştirilen "Eğitim Programı Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçekten elde edilen verilerin analizinde normallik incelemeleri sonucunda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin genel olarak eğitim programı liderliği yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterlikleri cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu konum ve branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterlikleri kıdeme ve lisansüstü eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı Liderliği, Yeterlik, Öğretmenler

Abstract

This research aims to examine teachers' curriculum leadership competencies in terms of various variables. The sample of the research consisted of 170 teachers working in a province in Turkey. Convenient sampling method was preferred in selecting the sample. The research was designed in a descriptive survey model. "Educational Program Leadership Scale" developed by Bolat and Baş (2023) was used as a data collection tool in the research. In the research, it was decided to use parametric tests in the analysis of the data obtained from the scale as a result of normality examinations. According to the results obtained in the research; Teachers' overall curriculum leadership competencies were found to be high. Teachers' educational program leadership competencies did not differ significantly according to gender, school type, location of the school and branch. In addition, teachers' curriculum leadership competencies differed significantly according to their seniority and whether they had postgraduate education or not.

Keywords: Curriculum Leadership, Competence, Teachers

Giriş

Bilgi ve hız çağı olarak adlandırılan çağımızda toplumların gelişimleri, kalkınmaları ve yarının dünyasında var olmaları tüm alanlarda yaşanan gelişmeleri takip etmelerine ve oluşturdukları sistemlerle bu bilgi, beceri ve birikimleri bireylere aktarmaları ile mümkün olmaktadır. Nesilden nesile aktarılmak istenen tüm bu bilgi, beceri ve birikimler denildiğinde şüphesiz aklımıza eğitim gelmektedir. Nitekim eğitim "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" biçiminde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013: 12-13). Bu tanımdan hareketle "istendik" sözcüğü önceden yapılması gereken tasarıyı, "kasıt" sözcüğü planlı olmayı gerekmektedir (Ertürk, 2013: 13).

Eğitim uygulamalarının tasarlanması, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, kısacası eğitimle ilgili tüm süreçler eğitim programları kapsamında yer alır (MEB, 2005). Eğitim programları, değerli olan bilgiyi gelecek nesillere aktarmada kullanılan, siyasi, toplumsal, kültürel, felsefi, ekonomik olarak toplumlara yön veren, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmiş istendik davranışlar ile bu davranışların kazandırılmasını sağlayacak öğrenme durumlarının bütünü olarak görülmektedir (Ertürk, 2013; Demirel, 2012; Olivia, 1982; Ornstein & Hunkins, 2018; Taba, 1962).

Programların uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programa hakim olması, öğretim durumlarında uzmanlaşmaları, programların ve buna bağlı olarak eğitimin başarısını etkileyen öğelerden biridir. Öğretmenlerin eğitim programlarındaki genel

çerçeveye uygun olarak öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden düzenleyip, oluşabilecek her türlü duruma liderlik etmeleri gerekmektedir (Akay, 2017).

Bu nedenele eğitim programları, öğretmenler ve eğitim liderleri tarafından öğretim sürecini planlamak ve eğitim kalitesini belirlemek için kullanılan önemli araçlardır. Bu programlar, genel ve özel hedefleri içererek sadece öğretmenleri ve okul liderlerini değil, aynı zamanda öğrencileri ve toplumu da etkilerler (Bernstein, 2000; Oliva & Gordon, 2013, Ornstein & Hunkins, 2018).

Bu bilgiler doğrultusunda liderlik kavramının önemi de ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar liderlik kavramı ile ilgili birçok tanımın yapılıp ortak bir kanıya varılamasına rağmen (Cemaloğlu, 2007), liderlik belirli amaçlar doğrultusunda yürütülen süreçlerde sorumluluk alma, grubu etkin bir şekilde yönlendirme ve yönetme, gerektiğinde insiyatif alma, etkin ve doğru karar verebilme, kişiler arası iletişim ve etkileşimi etkili bir şekilde yönetebilme, doğru planlama, uygulama ve sorun çözme gibi süreçleri içeren bir yetenek veya yeterliliktir (Şişman, 2014).

Eğitim Programı Liderliği (EPL) kavramı ise 1980'li yıllarda ortaya atılmış (Hallinger, 2003), ilgili literatürde öğretimsel liderlik, müfredat liderliği ve pedagojik liderlik kavramlarıyla benzer şekilde kullanılan (Jorgensen, 2016), eğitim programları, liderlik ve öğretimin bütünleştirildiği bir alan olarak görülmektedir (Henderson, 2014).

Eğitim Programı Liderliği, tüm eğitim kurumlarında çalışan yönetici, öğretmen ve ilgili diğer paydaşların mesleki yeterliklerini geliştirmeyi, personeller arasında etkileşimi arttırmayı, etkileşim sonucu bireylerin birbirinden öğrenmesini ve belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitim durumlarının planlanması, tasarımı, uygulanması ve değerlendirmesini destekler. EPL, eğitim kurumlarının etkinliğini artırmayı, eğitim kalitesini yükseltmeyi ve öğrenci başarısını geliştirmeyi amaçlar (Douglass, 2019, King, 2010, Xiong & Lim, 2015). EPL ayrıca, okulda ve okul dışında bireylerin sosyal ve kültürel gelişimine de katkı sağlayan, sorunların çözümünde birçok bilişsel ve duyuşsal özelliği harekete geçiren uzmanlık bilgisi ya da yeterlilik olarak da kabul edilir (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021, Heifetz ve diğerleri, 2009).

Etkili program liderleri, bireyleri ve olanakları buluşturan, grup dinamiklerini bilerek, kişilere rehberlik eden ve okuldaki paydaşların uyumlu çalışıp kurumu bütün olarak geliştirmeye çalışan kişilerdir. Eğitim programı liderleri ayrıca, eğitim programı ile ilgili

bilgilere hakim, programları gerektiğinde düzenleyip farklı şartlara uyarlayabilen ve öğrenme-öğretme yaşantılarını etkileyebilecek tüm problemlere karşı öngörülü ve duyarlı kişiler olmalıdırlar (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021, Henderson, 2014, Wiles, 2016).

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim programlarının etkililiği, öğretmenlerin programları doğru ve etkili uygulamasıyla doğrudan ilgilidir. Bu da etkili bir liderlik özelliği gerektirmektedir. Bu anlamda okulun en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin program liderliği yeterliklerine sahip olması eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi ve okul kültürünün geliştirilmesi için önemlidir. Ayrıca okulda huzur, güven, saygı, işbirliği, paylaşım gibi olumlu değerlerin oluşmasına da katkı sağlar (Bolat & Korkmaz, 2021; Singh, 2018).

Türkiye'de EPL ile ilgili yapılan araştırmalar son yıllarda artmış olsa da yeterli düzeyde olduğu söylenemez. (Bayırlı & Balcı, 2021; Bolat & Baş, 2023; Kundoğdu & Akbaş, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterlik düzeylerinin bilinmesi ve bu yeterlikleri hangi değişkenlerin etkilendiğinin bilinmesinin programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı liderliği (EPL) yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bunlar:

1. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri görev yapılan okul türüne (ilkokul/ortaokul/lise) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri görev yapılan okulun konumuna (kırsal/şehir merkezi) göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bir şehirde görev yapmakta olan 170 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olduğu için seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirci, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 102'si (% 60) kadın, 68'i (% 40) erkektir. Öğretmenlerin 18'i (% 10,6) 0-5 yıl, 22'si (% 12,9) 6-10 yıl, 30'u (% 17,6) 11-15 yıl, 36'si (% 21) 16-20 yıl, 64'ü (% 37,6) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 27'si (% 15,9) kırsalda, 143'ü (% 84,1) şehir merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 66'sı (% 38,8) ilkokulda, 44'ü (% 25,9) ortaokulda, 60'ı (% 35,3) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 61'i (% 35,9) temel eğitim alanı, 79'u (% 46,5) sözel alan, 20'si (% 11,8) sayısal alan, 10'u (% 5,9) yetenek alanı branşındadır. Öğretmenlerin 64'ü (% 37,6) lisansüstü eğitim alırken, 106'sı (% 62,4) lisansüstü eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Programı Liderliği Ölçeği

Ölçek, Bolat ve Baş (2023) tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek oluşturma aşamasında madde havuzunun oluşturulması ve uzman görüşlerinin alınması aşamalarından sonra taslak ölçekte 33 madde yer almıştır. 420 öğretmenin katılımıyla yapılan uygulamada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Analizler sonucunda 28 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkartılmıştır. Faktörlerin isimleri sırasıyla; Program Liderliği (PL), Organizasyonel Liderlik (OL), Öğretimsel Liderlik (ÖL), Ölçme ve Değerlendirme Liderliği (ÖDL) olarak isimlendirilmiştir. İkinci aşamada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu uygulama 225 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri doğrultusunda Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Buna göre Cronbach Alpha değerleri Program Liderliği alt boyutu için 0.769, Organizasyonel Liderlik alt boyutu için 0.791, Öğretimsel Liderlik alt boyutu için 0.801, Ölçme ve Değerlendirme Liderliği alt boyutu için 0.930 ve ölçeğin tamamı için ise 0.822 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen Cronbach Alpha analizi sonucunda ise ölçeğin genelinden elde edilen değer 0.981 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler öğretmenlerin gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Veriler 2023 yılı yaz aylarında toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya istekli olan ve ulaşılabilen öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Sonrasında ise veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Veri Analizi

Bu aşamada öncelikle verilerde uç değer incelemesi ve normallik kontrolü yapılmıştır. Normallik incelemesi kapsamında verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiş ve bu bağlamda verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasındaki farkında ortaya çıkartılmasında Tukey ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Anlamlılık değeri olarak .05 benimsenmiştir.

Etik Konular

Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun bir süreç yürütülmüştür.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlik Eğitim Programı Liderliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Program Liderliği (PL)	170	1,00	5,00	3,95	.77
Organizasyonel Liderlik (OL)	170	1,00	5,00	4,10	.75
Öğretimsel Liderlik (ÖL)	170	1,00	5,00	4,00	.79
Ölçme ve Değerlendirme Liderlği (ÖDL)	170	1,00	5,00	3,78	.91
Ölçek Geneli	170	1,00	5,00	3,96	.74

Tablo 1'de öğretmenlerin eğitim programı liderlik düzeyleri sunulmuştur. Buna göre Program Liderliği (PL), Organizasyonel Liderlik (OL), Öğretimsel Liderlik (ÖL), Ölçme ve Değerlendirme Liderlği (ÖDL) alt boyutları ve ölçeğin geneli yüksek düzey olarak saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliklerinin Cinsiyete Göre Değişimi

		N	Ortalama	SS	sd	t	p
PL	Kadın	102	3,94	.81	168	-.074	.941
	Erkek	68	3,95	.73			
OL	Kadın	102	4,10	.81	168	.264	.792
	Erkek	68	4,07	.67			
ÖL	Kadın	102	3,99	.85	168	.-.059	.953
	Erkek	68	4,00	.71			
ÖDL	Kadın	102	3,71	.98	168	-1,019	.310
	Erkek	68	3,85	.78			
Genel	Kadın	102	3,94	.80	168	-.277	.782
	Erkek	68	3,97	.65			

Tablo 2'de öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Buna göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliklerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p

	Gruplar arası	7,728	4	1,932	3,373	.011*
PL	Gruplar içi	94,507	165	.573		
	Toplam	102,235	169			
	Gruplar arası	3,787	4	.947	1,666	.160
OL	Gruplar içi	93,748	165	.568		
	Toplam	97,535	169			
	Gruplar arası	4,950	4	1,237	1,985	.099
ÖL	Gruplar içi	102,878	165	.624		
	Toplam	107,828	169			
	Gruplar arası	4,933	4	1,233	1,497	.206
ÖDL	Gruplar içi	135,966	165	.824		
	Toplam	140,898	169			
	Gruplar arası	4,821	4	1,205	2,217	.069
Genel	Gruplar içi	89,712	165	.544		
	Toplam	94,534	169			

*p<.05

Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim programı liderlikleri Organizasyonel Liderlik (OL), Öğretimsel Liderlik (ÖL), Ölçme ve Değerlendirme Liderlği (ÖDL) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin eğitim programı liderlikleri Program Liderliği (PL) alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmektedir [$F_{(4-169)}$= 3,373, p<.050]. Tek yönlü varyans analizi sonucu Levene İstatistiği (Levene= .215, p>.05) sonucuna göre Tukey testi kullanılmıştır. Buna göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması (Ort.= 4,28), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından (Ort.= 3,56) daha yüksektir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim program liderliklerinin görev yapılan okul türüne göre değişimi incelenmiştir. Bu yönde bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliklerinin Okul Türüne Göre Değişimi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3,151	2	1,575	2,655	.073
PL	Gruplar içi	99,085	167	.593		
	Toplam	102,235	169			
	Gruplar arası	3,141	2	1,570	2,778	.065
OL	Gruplar içi	94,394	167	.565		
	Toplam	97,535	169			
	Gruplar arası	2,470	2	1,235	1,958	.144
ÖL	Gruplar içi	105,358	167	.631		
	Toplam	107,828	169			
ÖDL	Gruplar arası	4,646	2	2,323	2,847	.061

	Gruplar içi	136,253	167	.816		
	Toplam	140,898	169			
	Gruplar arası	3,131	2	1,566	2,861	.060
Genel	Gruplar içi	91,403	167	.547		
	Toplam	94,534	169			

Tablo 4'te öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okul türüne göre değişimi incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim programı liderlikleri Program Liderliği (PL), Organizasyonel Liderlik (OL), Öğretimsel Liderlik (ÖL), Ölçme ve Değerlendirme Liderlği (ÖDL) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde görev yapılan okul türüne göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okulun konumuna göre değişimi incelenmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliklerinin Okulun Konumuna Göre Değişimi

		N	Ortalama	SS	sd	t	p
PL	Kırsal	27	3,92	.91	168	-.161	.873
	Şehir merkezi	143	3,95	.75			
OL	Kırsal	27	4,05	.88	168	-.286	.775
	Şehir merkezi	143	4,10	.73			
ÖL	Kırsal	27	3,98	.90	168	.-.126	.900
	Şehir merkezi	143	4,00	.78			
ÖDL	Kırsal	27	3,71	.98	168	.325	.745
	Şehir merkezi	143	3,85	.90			
Genel	Kırsal	27	3,94	.84	168	-.048	.962
	Şehir merkezi	143	3,97	.73			

Tablo 5'te öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okulun konumuna göre değişimi incelenmiştir. Buna göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Eğitim Programı Liderliklerinin Lisansüstü Eğitim Alma Durumuna göre Değişimi

		N	Ortalama	SS	sd	t	p
PL	Evet	64	4,08	.69	168	1,808	.072
	Hayır	106	3,86	.81			

OL	Evet	64	4,27	.61	168	2,406	.017
	Hayır	106	3,98	.81			
ÖL	Evet	64	4,25	.67	168	3,379	.001
	Hayır	106	3,84	.83			
ÖDL	Evet	64	3,96	.91	168	2,111	.036
	Hayır	106	3,66	.89			
Genel	Evet	64	4,15	.64	168	2,690	.008
	Hayır	106	3,83	.78			

Tablo 6'da öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim program liderlikleri "Organizasyonel Liderlik" (t_{168}= 2,406, p<05), "Öğretimsel Liderlik" (t_{168}= 3,379, p<01), "Ölçme Liderliği" (t_{168}= 2,111, p<05) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde (t_{168}= 2,690, p<01) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim programı liderlikleri daha yüksek düzeydedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada altı adet alt problem oluşturulmuştur. Sonuçlar, alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin düzeyi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonuç yapılan bazı araştırmalarla bezerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin öğretim liderliğini yeterli düzeyde yerine getirdikleri ifade edilmiştir (Arın, 2006; Bayırlı, 2021; İnceler, 2005; Sözüeroğlu, 2006; Can, 2007). Kavramın program liderliği olarak kullanıldığı araştırmalarda da yine öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program liderliği açısından kendilerini yeterli düzeyde gördükleri belirtilmiştir (Bolat & Baş, 2023; Cheng, 2006; Demiral, 2009;). Araştırmanın bu sonucuna karşılık bazı araştırmalarda yönetici ya da öğretmenlerin, öğretim liderliği ya da program liderliği yeterli düzeyde yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bayar & Önder, 2016; Taş, 2000).

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin eğitim programı liderliği yeterliğini anlamlı derecede etkilemediği araştırmalara rastlanırken (Bayırlı, 2021; Bozkurt, 2019; Ebcim, 2019; İnceler, 2005; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009; Turhan & Yaraş, 2013), bazı araştırmalarda da eğitim programı liderliği yeterliği cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Örneğin Kiraz'ın (2022) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik yeterlik algısı kadınlarınkine göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Bolat ve Baş'ın (2023) araştırmasında da erkeklerin eğitim programı liderliği yeterlik düzeyi kadınlarınkinden daha yüksek bulunmuştur.

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin eğitim

programı liderliklerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitim programı liderliği yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenliğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin program liderliği yeterliğinin daha yüksek olması bilgilerinin güncel olmasıyla açıklanabilir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin daha düşük yeterliğe sahip olması ise mesleki gelişimlerine yeterince zaman ayırmadıkları ya da bazı bilgilerinin gerilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu Aksoy ve Işık'ın (2008) araştırmasındaki sonuçla paralellik göstermektedir. Bu araştırmada da kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Cheng'in (2006) araştırmasındaki sonuçlar da aynı şekilde araştırma sonucuyla örtüşmektedir fakat Cheng'in araştırmasında kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin program liderliği yeterliği daha yüksek bulunmuştur. Demiral'ın (2009) yaptığı araştırmada da ayrıca kıdem değişkeni ile ilgili anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018) çalışmasında da benzer şekilde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin EPL yeterlikleri anlamı derecede farklılaşmıştır. Bu sonuçla ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde ise mesleki kıdemin program ya da öğretimsel liderliği anlamlı düzeyde etkilemediği tespit edilmiştir (Bayırlı, 2021; İnceler, 2005). Bolat ve Baş'ın (2023) yaptığı araştırmada ise eğitim programı liderliğinin bazı alt boyutlarında kıdem değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuş, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılaşma meydana gelmemiştir.

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okul türüne göre değişimi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın bu sonucu Arslanoğlu (2016), Bolat ve Baş (2023) ve Büyükdoğan'ın (2015) yaptığı araştırmanın sonucuyla çelişirken, Karadaş'ın (2014) yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okul türünün anlamlı fark yarattığı bazı çalışmalarda ayrıca özel okul, devlet okulu şeklinde sınıflandırmalar da yapılmıştır. Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018) yaptığı araştırmada ise ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre program liderliği algısı daha yüksek bulunmuştur.

Beşinci alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okulun konumuna göre değişimi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin görev yapılan okulun konumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Demiral'ın (2009) yağtığı araştırmada okul müdürlerinin program liderliği davranışları sosyo-ekonomik bölgeye göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Kundoğdu'nun (2022) çalışmasında ise öğretmen liderliği algıları okulun bölgesine göre kullanılan ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda anlamlı derecede farklılaşırken, diğer boyutlarında önemli farklar oluşmamıştır.

Altıncı alt problem kapsamında öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim programı liderliklerinin lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim programı liderlikleri daha yüksek düzeydedir. Bu durumda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye devam ettikleri, bunun da EPL düzeylerine yansıdığı söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu ile Karadaş (2014) ve Aslan, Akpunar ve Erdamar'ın (2018) yaptığı araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmaları eğitim programı liderliği yeterliklerini anlamlı şekilde etkilememiştir. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Kurt'un (2013) yaptığı çalışmada ise eğitim düzeyi ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı derecede farklılık oluşmuştur. Oluşan bu fark ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine meydana gelmiştir. Bu araştırmada anlamlı fark olmasına rağmen farkın ön lisans lehine olması araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Buna karşın Arslanoğlu (2016) ve Büyükdoğan'ın (2015) yaptığı araştırmalarda eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin liderlik yeterliklerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu da araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmada öğretmenlerin EPL yeterliklerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu desteklemek için öğretmenler eğitim programlarını uygulama aşamasında gözlemlenebilir ya da daha kapsamlı veri almak için görüşmeler yapılabilir.
2. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun neden kaynaklandığını belirleyebilmek için derinlemesine ve daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Gerekli görüldüğü takdirde öğretmenler hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.
3. Öğretmenlerin EPL yeterlikleri eğitimin kalitesini ve verimini arttırdığı için il geneli ve daha sonra Türkiye geneli araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmada öğretmenlerin eğitsel değerleri cinsiyet, kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenler dışında farklı değişkenleri dikkate alarak bir çalışma yapılabilir.
5. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin EPL yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları teşvik edilebilir. Ya da düzenli eğitimlerle öğretmenlerin mesleki alan bilgileri güncel tutulabilir.

Kaynakça

Akay, Y. (2017*). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oluşturulan öğretim tasarımına dayalı uygulamaların etkililiği.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akbaş, O., Duman, S. N., & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education, 6(2),* 157-179.

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1),* 235- 250.

Arın, A (2006) *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aslan, O., Akpunar, B., & Erdamar, F. S. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algilarinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(14), 139-153.

Bayar, T., & Önder, E. (2016). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (56),* 183-193.

Bayırlı, A. (2021) *Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bayırlı, A., & Balcı, A. (2021). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 1252-1276.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, and critique*. Boston: Rowman & Littlefield.

Bolat, Y. & Baş, M. (2023). İki önemli öğretmenlik mesleği yeterliği: eğitim programı okuryazarlığı ve eğitim programı liderliği. *Yaşadıkça Eğitim, 37(2),* 294-330.

Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *Sage Open, 11(2),* 1-17. https://doi.org/10.1177%2F21582440211023179

Bozkurt, E. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyükdoğan, B. (2015). Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2),* 133-141.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Pegem Akademi

Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2),* 228-244.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1),* 73-114

Cheng, Y. C. (2006). The research of the elementary school principals' curriculum leadership role perception and performance. *Contemporary Educational Research Quarterly, 14(3),* 59-90.

Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları.* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme-Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care OECD education working paper No. 211*.

https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%2919&docLanguage=En sayfasından erişilmiştir.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. b.). Ankara: Edge Akademi.

Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33(3),* 329-352. http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005

Heifetz, R. A., Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.

Henderson, J. (2014). *Reconceptualizing curriculum development: Inspiring and informing action*. London: Routledge Taylor&Francis Group.

İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Jorgensen, R. (2016). Curriculum leadership: Reforming and reshaping successful practice in remote and regional indigenous education. In G. Johnson, & N. Dempster (Eds.) *Leadership in diverse learning contexts* (Vol. 22, pp. 275-288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9_14

Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

King, S. B. (2010). Insight gained from a review of the master of science degree in workforce education leadership curriculum. *Community College Journal of Research and Practice, 35(1-2),* 43-49. http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2011.525177

Kiraz, Z. (2022). Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 36(1),* 198-216

Kundoğdu, G. (2022). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği algilari ve gönüllülük motivasyonlarinin eğitim programı liderliği bağlamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kundogdu, G., & Akbaş, O. (2022). Öğretmenlerin Gönüllülük Motivasyonlarının Eğitim Programı Liderliği Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(3),* 442-469.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtımı el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum* (*8th ed.*). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Oliva, P. (1982). *Developing the curriculum*. Boston Toronto: Little Brown and Company.

Singh, V. (2018). *Unit 11 curriculum leadership*. IGNOU eBooks. http://egyankosh.ac.in//handle/123456789/46027

Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davrnışlarının değerlendirilmesi.* (yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

Tahaoğlu, F. ve T. Gedikoğlu. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58). 274-298.

Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği).* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *39*(39), 175-193.

Wiles, J. (2016). *Eğitim programı liderliği* (Çev. Edit. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Xiong, X. B., & Lim, C. P. (2015). Curriculum leadership and the development of ICT in education competencies of pre-service teachers in South China. *Asia-Pacific Edu Res, 24(3),* 515–524. http://dx.doi.org/10.1007/s40299-015-0238-1

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının ve Oyun Tercihlerinin İncelenmesi

Bildiri Kodu: 193

Didem ÖZEVCİMEN

Söke İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

ozevcimendidem@gmail.com

ORCID: 0009-0002-2118-9722

Taner ARABACIOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

tarabacioglu@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1116-1777

Öz

Bu araştırma Aydın ili Söke ilçesindeki ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dijital oyun deneyimlerini araştırma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma tarama modelinde yürütülmüş olup örneklem grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir özel okul ve bir devlet okulunda öğrenim gören 445 ortaokul öğrencisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik bilgileri, dijital oyun tercihleri, oyunlarda para harcama ve kazanma durumları gibi bilgileri toplamayı amaçlayan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık yarısı her gün dijital oyun oynamaktadır. Öğrencilerin %89,88'i dijital oyunları 3 yıldan fazla bir süre oynadığını ifade etmiştir. Öğrenciler en çok açık dünya (sandbox) tarzı oyunları oynamakta ve en çok oynanan ilk üç oyun ise Roblox, Pubg ve Minecraft'tır. Araştırmada öğrencilere daha önce eğitsel bir dijital oyunu tecrübe edip etmedikleri sorulduğunda %80,07'isinden evet cevabını alınmış ancak eğitsel dijital oyunların öğrenciler tarafından tercih edilme oranının %1 civarında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %32,46'sı dijital oyunlarda para harcamaktadırlar. Dijital oyunlarda en çok para harcanan unsurların skin (kostüm) olarak ifade edilen ve dijital oyun karakterini inşa eden araçlar olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitsel dijital oyun tasarımına oyuncuların oyun karakterini inşa eden özelliklerin eklenmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyun, Oyun Deneyimi, Ortaokul Öğrencileri

Abstract

This research was conducted to investigate the digital game experiences of secondary school students in Söke district of Aydın province. The study was conducted in the survey model and the sample group was 445 secondary school students studying in a private school and a public school in the 2022-2023 academic year. A survey developed by the researchers, which aims to collect information such as students' demographic information, digital game preferences, spending and winning money in games, was used as a data collection tool in the study. According to the analysis results, approximately half of the students play digital games every day. 89.88% of the students

stated that they have been playing digital games for more than 3 years. Students mostly play open world (sandbox) style games and the first three most played games are Roblox, Pubg and Minecraft. In the research, when students were asked whether they had experienced an educational digital game before, 80,07% of them answered yes, but it was determined that the rate of preference of educational digital games by students was around 1%. 32.46% of students spend money on digital games. It has been determined that the items on which the most money is spent in digital games are skins (costumes) and tools that build the digital game character. In this context, it is recommended to add features that build the game character of the players to the educational digital game design.

Keywords: Digital game, gaming experience, secondary school students

Giriş

Oyun şüphesiz ki bireyin hayatının çok önemli bir parçasıdır. Özellikle çocukluk çağlarında önemi büyük olan oyun, gelişim psikolojisi, eğitim bilimleri gibi alanlarda inceleme konusu olmuştur. Oyun TDK (2023) tarafından "Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" olarak tanımlanmaktadır. Oyunların, çocukların bilişsel gelişimi üzerine etkileri ve kuramsal yaklaşımlar konusunda alanyazında birçok çalışma yapılmış olmakla beraber bu konuda Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Çankaya ve Karamete, 2008).

Çeşitli disiplinlerde farklı şekilde tanımlanan oyun, günümüzde teknolojinin gelişimi ile değişime uğramıştır. TUİK'in (2021) Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına (2021 Yılı Verileri) göre İnternet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2013 yılında %50,8 iken 2021 yılında %82,7 seviyesine çıkmıştır. Aynı araştırmada çocukların interneti kullanım amaçları da incelenmiş ve dijital oyun oynamanın çocukların internet kullanım amaçları arasında en üst sıralarda olduğu belirtilmiştir.

Türkiye'de dijital oyunlar üzerine yapılmış oldukça çalışma mevcuttur. Arslan ve Coştu (2022), dijital oyunlara ait lisansüstü tezler üzerinde yaptıkları sentez çalışmasında, araştırmaların en çok dijital oyun bağımlılığı üzerine olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte k12 düzeyindeki öğrencilerin dijital oyun tercihleri üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur (Bağcı ve Özer, 2021; Korkmaz ve Korkmaz, 2019; Özer, 2020; Sağır ve Okutan, 2022; Talan ve Kalınkara, 2020; Taylan, Kara ve Durğun, 2017; Taylan, Topal ve Ayas, 2018; Torun, Akçay ve Çoklar, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin oyun tercihleri arasında eğitsel dijital oyunların olup olmadığı sorgulanmış ve eğitsel dijital oyunların öğrenciler tarafından çoğunlukla tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarının nitel araştırma yöntemleri ile araştıran çalışmalar da mevcuttur (Taştekin ve Korkusuz, 2022). Ancak yapılan alanyazın taramasına göre Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğrencilerin dijital oyunlar içinde hangi unsurları önemsediklerini ortaya koyan çalışmaların kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin dijital oyun tercihleri, dijital oyun oynanama alışkanlıkları, oyunları tercih etmelerinin altındaki sebepler ve dijital oyunlar içinde öğrencilerin en çok nelere para harcadığı gibi hususlar bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Problem Durumu

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda problem durumu şu şekilde ifade edilebilir:

"*Devlet okulu ve özel okuldaki ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri nelerdir?"*

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Ortaokul öğrencileri ne sıklıkta dijital oyun oynuyorlar?
- Ortaokul öğrencileri en çok hangi dijital oyunları oynuyorlar?
- Ortaokul öğrencileri oynayacakları oyunları neye göre seçiyorlar?
- Ortaokul öğrencileri oyunlarda para harcıyor veya kazanıyorlar mı?

Yöntem

Araştırma, betimsel bir çalışma olarak planlanmış ve tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırmalara tarama araştırması denir (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın Söke'de yer alan bir devlet ve bir özel okulda eğitim gören ve 445 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

	F	**%**
Cinsiyet		
Kız	207	46,52

Erkek	238	53,48
Okul		
Devlet Okulu	282	63,37
Özel Okul	163	36,63
Sınıf Düzeyi		
5. Sınıf	133	29,89
6. Sınıf	124	27,87
7. Sınıf	101	22,70
8. Sınıf	87	19,55
Toplam	445	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %53,48'i erkek, %46,52'si ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin %63,37'si devlet okulu, %36,63'ü ise özel okul öğrencileridir. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise beşinci sınıf düzeyini oluşturan öğrencilerin oranı %29,89, altıncı sınıf düzeyini oluşturan öğrencilerin oranı %27,87, yedinci sınıf düzeyini oluşturan öğrencilerin oranı %22,70 ve sekizinci sınıf düzeyini oluşturan öğrencilerin oranı ise %19,55'dir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Demirhan'ın (2022) çalışmasındaki veri toplama aracı temele alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. İlgili anket ile öğrencilerin demografik özellikleri, ne sıklıkla oyun oynadıkları, dijital oyunlar aracılığı ile para harcayıp harcamadıkları ve oyunlarda öğrenciler tarafından en çok sevilen unsurlar gibi veriler hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Anket soruları çıktı alınarak çoğaltılmış ve ilgili okullardaki öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler üzerinde SPSS 25 programı ile betimsel istatistikler yapılmıştır. Verilerin frekans analizleri yapılmış ve katılımcıların demografik özelliklerine göre çapraz tablolarla ifade edilmiştir. Araştırmanın açık uçlu soruları ise betimsel analiz yöntemi ile kodlanmış ve kategorize edilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Araştırmacılar tarafından tasarlanan anketin geçerliğini sağlamada iki adet alan uzmanından görüşler alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir.

Etik Konular

Araştırma ve Yayın Etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırma sürecinde katılımcıların fiziksel ya da ruhsal sağlıklarını tehdit edebilecek sorulardan bulunmamaktadır.

Bulgular

Ortaokul Öğrencileri Ne Sıklıkta Dijital Oyun Oynuyorlar?

Yapılan anket çalışmasında ortaokul öğrencilerine "Ne sıklıkta dijital oyun oynuyorsun?", "Dijital oyunları aralıksız ne kadar süre oynuyorsun?" ve "Kaç yıldır dijital oyun oynuyorsun?" gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan elde edilen veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Dijital Oyun Oynama Sıklıkları

Oyun Oynama Sıklığı	**F**	**%**
Her gün oynuyorum	216	48,54
Haftada 3-5 gün oynuyorum	87	19,55
Haftada 1-2 gün oynuyorum	96	21,57
Ayda birkaç kez oynuyorum	32	7,19
Yılda bir kaç kez oynuyorum	9	2,02
Oynamıyorum	5	1,12
Toplam	445	100

Tablo 2'ye göre öğrencilerin yaklaşık yarısı "ne sıklıkla dijital oyun oynuyorsunuz sorusuna" her gün cevabını vermişlerdir. Bu cevabı %21,57 oranı ile "haftada 1-2 gün", %19,55 oranı ile ise "haftada 3-5 gün oynuyorum" cevabı takip etmiştir. "Ayda birkaç kez oynuyorum", "yılda birkaç kez oynuyorum" ve "oynamıyorum" cevaplarının toplamının ise yaklaşık %10'luk bir kesimi oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Dijital Oyunları Aralıksız Olarak Ne Kadar Oynadıkları Bilgisi

Aralıksız oynama süresi	**F**	**%**
1 saatten az	98	22,02
1-2 saat civarı	119	26,74
2-3 saat civarı	61	13,71
3 saatten fazla	65	14,61
Annem ya da babam bırak diyene kadar	102	22,92
Toplam	445	100,0

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre "Aralıksız olarak ne kadar süre oynuyorsun sorusuna" "1 saatten az" diyen öğrencilerin oranı %22,02'dir. Öğrencilerin %55,06'sı bir saat ve üzerinde oyun oynadığını ifade etmiştir. "Annem ya da babam bırak diyene kadar" diyen

öğrencilerin oranı ise %22,92'dir. Ayrıca öğrencilerin dijital oyunlarla tanışma süreleri üç yıl ve sekiz yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin %89,88'i dijital oyunları üç yıl ya da daha uzun süredir oynamaktadır.

Ortaokul Öğrencileri En Çok Hangi Dijital Oyunları Oynuyorlar?

Ortaokul öğrencileri dijital oyunları en çok %51,92 oranı ile telefondan oynanmaktadır. Telefonu %22,11 ile bilgisayar, %18,21 ile tablet, %6,26 ile oyun konsolu takip etmektedir. Tablo 4'te ise öğrencilerin en sık oynadığı ilk üç oyuna yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenciler Tarafından En Çok Oynanan Oyun Türleri

En çok Oynanan Oyun Türleri	**F**	**%**
Açık Dünya	141	31,73
Nişancı / Savaş	113	25,42
Futbol / Spor	63	14,21

Tabloya göre öğrencilerin en çok tercih ettiği oyun türü açık dünya oyunları olmuştur. Bu araştırmada içinde şiddet unsuru barındırmayan Sandbox tarzı oyunlar açık dünya kategorisi olarak belirlenmiştir. Sandbox (kum havuzu) tarzı oyunlar düz bir zeminin aksine oyuncuların sanal dünya içinde özgürce hareket edebildiği oyunlardır (Gabbiadini, Bushman, Riva, Andrighetto ve Volpato, 2017). Bu tür oyunlar genellikle oyunculara geniş bir dünya veya ortam sunar ve oyuncular bu ortamda kendi yaratıcılıklarını kullanarak etkileşime geçebilir, nesneleri manipüle edebilir ve çeşitli aktivitelerde bulunabilirler. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ikinci oyun türü ise içinde silah barındıran savaş oyunları olmuştur. Spor üzerine oynanan oyunlar ise öğrencilerin en çok tercih ettiği oyunlar arasında üçüncü sıradadır. Eğitsel oyunlar ise %.91 oranı ile en az oynanan oyunlardan biridir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin oyun tercihlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değiştiği de tespit edilmiştir. Savaş oyunları kız öğrenciler tarafından %30 civarında oynanırken erkek öğrenciler tarafından %70 civarında oynanmaktadır. Spor oyunları kız öğrenciler tarafından %8 civarında oynanırken erkek öğrenciler tarafından %92 civarında oynanmaktadır. Açık dünya ve spor oyunlarının oynanma oranları beşinci sınıf düzeyinde en üst seviyedeyken sekizinci sınıf düzeyine doğru azalmakta, bununla birlikte savaş oyunlarının oynanma oranı beşinci sınıf düzeyinde en az seviyedeyken sekizinci sınıf düzeyine doğru artış göstermektedir.

Tablo 5

Öğrenciler Tarafından En Çok Tercih Edilen Oyunlar

En Çok Tercih Edilen Oyunlar	**F**
Roblox	88
Pubg	57
Minecraft	42
Fifa	31
Volarant	27
Brawl Stars	16
Subway Surfers	12
Hay Day	11

Tablo 5'e göre Roblox 88 öğrenci tarafından en çok sevilen oyun olarak ifade edilmiştir. Roblox, sandbox tarzı bir açık dünya oyunudur. Roblox'tan sonra 57 öğrencinin tercihi ile Pubg oyununun öğrenciler arasında popüler olduğu görülmektedir. Pubg oyunu içinde çeşitli silah unsurlarını barındıran bir nişancı oyunudur. Yine bir sandbox tarzı oyun olan Minecraft ise en çok sevilen üçüncü oyundur. Fifa'nın öğrenciler tarafından en çok oynanan spor oyunu olarak görülmüştür. Volarant ise savaş ve nişancı oyunu olup içinde silah unsurlarını barındıran bir oyundur.

Öğrencilere daha önce eğitsel bir dijital oyun oynayıp oynamadıkları sorulduğunda ise, %80,07'si daha önce eğitsel bir oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak en çok tercih edilen oyunlar listesinde eğitsel oyunlar %1 civarındadır.

Ortaokul Öğrencileri Oynayacakları Oyunları Neye Göre Seçiyorlar?

Öğrencilerin dijital oyunları seçerken hangi kriterlere dikkat ettikleri ve oyunlar içerisinde öğrenciler tarafından en çok değer verilen unsurların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu unsurlar Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 6

Dijital Oyunların Öğrenciler Tarafından Seçilme Sebepleri

Oyunların Seçilme Sebepleri	**F**	**%**
Arkadaş tavsiyesine göre	217	27,75%
Oyunun boyutuna göre	77	9,85%
Oyunu kaç kişinin oynadığına göre	90	11,51%
Youtube'da en çok izlenilen oyun videolarına göre	115	14,71%
İnternette karşıma çıkan reklamlara göre	122	15,60%
Diğer	161	20,59%
Toplam	782	100,0%

Tablo 6'ya göre öğrencilerin oynayacakları oyunları seçerken en çok arkadaş tavsiyesinden etkilendiği görülmektedir. Tablo 6 ve Tablo 7'de verilen frekans sayıları, anket çalışmasında çoklu yanıt sorusu olarak yer aldığı için frekans sayısı örneklem sayısını geçmektedir.

Tablo 7

Dijital Oyunlar İçinde Öğrenciler Tarafından En Değer Verilen Unsurlar

Öğrencilerin gözünde dijital oyunlardaki en cazip unsurlar	**F**	**%**
Arkadaşlarımla sohbet edebilmem	261	18,16%
Yeni arkadaşlarla tanışabilmem	157	10,93%
Avatarımın olması ve onu değiştirebilmem	216	15,03%
Başkalarını yenebilmem	235	16,35%
Bir şeyleri başarabilmem	255	17,75%
Oyun içerisinde yeni bir şeyler inşa edebilmem	241	16,77%
Diğer	72	5,01%
Toplam	1437	100,0%

Tabloya 7'ye göre "arkadaşlarımla ile sohbet edebilmem" cevabı öğrenciler tarafından en çok işaretlenen madde olmuştur. Diğer maddelere bakıldığında tercih edilme yüzdeliklerinin benzer olduğu görülmektedir.

Ortaokul Öğrencileri Oyunlarda Para Harcıyor veya Kazanıyorlar Mı?

Yapılan anket çalışmasında "oyunlarda öğrencilere hiç para harcadın mı veya harcamayı düşündün mü", "harcadıysan nelere harcadın", "oyunlarda hiç para kazandın mı" gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin % 32,46'sı dijital oyunlarda para harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin oyunlarda para harcama oranlarının cinsiyete ve okul türüne göre frekansları aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Öğrencilerin Para Harcama Durumları

Para Harcayan Öğrenciler	**Kız Öğrenciler**	**Erkek Öğrenciler**	**Toplam**
	40 (27,78%)	104 (72,22%)	144 100,0%
	Devlet Okul	**Özel Okul**	
	85 (59,03%)	59 (40,97%)	144 (100,0%)

Tablo 8 incelendiğinde dijital oyunlarda para harcayan kız öğrencilerin oranının %27,78, erkek öğrencilerin oranının ise %72,22 olduğu ve devlet okulundaki öğrencilerin dijital oyunlarda para harcama oranının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital oyunlarda nelere para harcadıkları bilgisi açık uçlu sorularla toplanmıştır. Verilen cevaplar Skin/ Kostüm (f=52), Oyun içi eşyalar (f=32), oyun parası (f=24), silah (f=18), avatar (f=15), seviye atlamak (f=9) ve Premium üyelik (f=4) olarak kategorize edilmiştir. Gelen cevaplara göre öğrencilerin en çok satın aldığı unsurun oyunlardaki kostümler olduğu en az satın alınan unsurun ise Premium üyelik olduğu görülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital oyunlardan para kazanıp kazanmadığı da sorgulanmıştır. Dijital oyunlardan para kazandın mı sorusuna öğrencilerin %12,83'i evet cevabını vermiştir. Anket çalışmasındaki açık uçlu sorulardan toplanan verilere göre öğrenciler en çok oyun içi eşyaları satarak para kazanmaktadırlar (f=14). Kendisine ait oyun hesabını satarak (f=7) ya da oyun içinde düzenlenen turnuvalara katılarak para kazanan öğrenciler(f=7) bulunmaktadır. Verilen cevaplar içerisinde ise en dikkat çekeni ise iki öğrencinin Roblox'ta kendi oyunlarını tasarlayarak para kazandıklarını ifade etmeleridir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnternet ve dijital teknolojiler hayatımızda birçok konuda değişime sebep olmuştur. Çocuk gelişimi üzerinde büyük etkisi olan oyun kavramı da bu değişimden etkilenmiş ve günümüzde dijital oyunlar taşınabilir cihazlar sayesinde her konumda sıklıkla oynanır hale gelmiştir. Granic, Lobel ve Engels'e (2014) göre dijital oyunlar el-göz koordinasyonu, problem çözme yeteneği, yaratıcılık, bilişsel beceriler gibi noktalarda fayda sağlayabilir. Ancak her dijital oyunun çocuklara belirli bir yarar sağlamadığı bilinmektedir. Bu bağlamda araştırma, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %48,54'ü her gün dijital oyun oynamaktadır. Aralıksız olarak ne kadar süre oyun oynuyorsun sorusuna öğrencilerin 22,02'si "1 saatten az", %55,06'sı "1 saatten fazla", %22,92'si ise "annem ya da babam bırak diyene kadar" cevabını vermiştir. Öğrencilerin %89,88'i dijital oyunları 3 yıl ya da daha uzun süredir oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin dijital oyunları sıklıkla oynadıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin en çok oyun oynadığı platformun %70,12 oranı ile mobil platformlar olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi mobil cihazların kolay ulaşılabilir ve taşınabilir bir araç olmasından dolayısıyla mekândan bağımsız bir şekilde oyun deneyimi sunması olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre en çok oynanan dijital oyun türünün %31,73 ile "açık dünya" olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada açık dünya kategorisine şiddet unsuru içermeyen Sandbox tarzı oyunlar alınmıştır. Nişancı ve savaş oyunu kategorisi ise %25,42 oranı ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin sıklıkla şiddet unsuru içeren oyunları oynadıklarını göstermektedir. Araştırma verilerine göre yaşın oyun tercihinde belirleyici

bir unsur olduğu ve şiddet içeren oyunların tercih edilme oranının beşinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine doğru arttığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenciler tarafından oynanan oyunlar arasında, savaş oyunlarının, lise düzeyini içeren araştırmalarda (Bağcı ve Özer 2021; Taylan, Topal ve Ayas, 2018) birinci sırada yer aldığı, ortaokul ve ilkokul düzeyindeki araştırmalarda ise (Korkmaz ve Korkmaz, 2019; Özer, 2020; Sağır ve Okutan, 2022; Talan ve Kalınkara, 2020; Torun, Akçay ve Çoklar, 2015) ilk sırada yer almadığı görülmektedir. Bu durumda yaş arttıkça şiddet içeren oyunlara karşı ilginin artması alanyazınla örtüşen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan verilere göre öğrenciler tarafından en çok oynanan ilk üç dijital oyun ise Roblox (F=88), Pubg (F=57), Minecraft (F=42) olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada yapılan anket çalışmasında öğrencilere daha önce eğitsel bir oyun oynadın mı diye sorulmuş ve öğrencilerin %80,07'si ile evet olarak cevaplamıştır. Araştırma verilerine göre eğitsel dijital oyunların oynanma oranı ise %.91'dir. Alanyazında öğrencilerin dijital oyun tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği oldukça çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda çoğunlukla eğitsel dijital oyun oynayıp oynamadıkları da sorgulanmıştır. Torun, Akçay ve Çoklar (2015) dijital oyunların ortaokul öğrencileri üstündeki etkilerini inceledikleri çalışmada eğitsel dijital oyunların en son tercih edilen oyunlar arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Taylan, Kara ve Durğun (2017) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok aksiyon macera tipinde oyun oynadıklarını, bulmaca, zekâ tarzı oyunların ise %10'luk civarda olduklarını ifade etmişlerdir. Taylan, Topal ve Ayas'ın (2018) lise öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerini inceledikleri çalışmada öğrenciler tarafından tercih edilen oyunlar listesinde eğitsel dijital oyunların olmadığı görülmektedir. Korkmaz ve Korkmaz (2019) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan oyun deneyimi ve bağımlılık araştırmasında da en çok oynanan oyunların arasında eğitsel oyunların yer almadığı görülmektedir. Özer'in (2020) ilkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel açıdan değerlendirildiği çalışmasında, öğrencilerin tercihleri arasında eğitsel dijital oyunların yer almadığı görülmektedir. Bağcı ve Özer (2021) tarafından lise öğrencilerinin çevrimiçi oyun tercihlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada bulmaca tarzı oyunların en az tercih edilen oyunlardan olduğu tespit edilmiştir. Sağır ve Okutan (2022) dijital oyunların ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin

araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin oyun tercihlerine dair de araştırma yapmışlar ve öğrencilerin %10 civarında eğitsel dijital oyun oynadıklarını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki çoğunluğun tersine Talan ve Kalınkara (2020) ise ortaokul öğrencilerinin dijital oyun tercihleri ve bağımlılık düzeyleri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok eğitsel oyunları oynadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumda eğitsel dijital oyunların öğrenciler tarafından tercih edilmemesinin alanyazının geneli ile örtüşen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin %80,07'sinin daha önce eğitsel dijital bir oyunu oynadığını ifade ettiği halde eğitsel dijital oyunların %.91 oranında tercih ediliyor olması çarpıcı bir sonuç olarak görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin genelinin eğitsel dijital oyunların farkında olduğu, eğitsel dijital oyunları daha önce tecrübe ettiği fakat oynamayı tercih etmedikleri söylenebilir.

Ankette yer alan diğer madde ile öğrencilere dijital oyunlarda para harcayıp harcamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin %32,46'sı bu soruya evet cevabı vermiştir. Alanyazına bakıldığında, Özdemir (2018), lisans öğrencileri düzeyindeki örneklem grubunda %8 civarında öğrencinin, Talan ve Kalınkara (2020), ortaokul düzeyinde örneklem grubunda %18 civarında öğrencinin dijital oyunlar içinde para harcadığını ifade etmişlerdir. Köseliören (2017) ise lise düzeyinde yaptığı çalışmada öğrencilerin 5'te 1'nin oyunlarda para harcadığını tespit etmiştir. Ortaokul düzeyinde yapılan bu araştırmada ise %32,46'lık oran, öğrencilerin yaşları dikkate alındığında yüksek bir değer olarak görülmektedir. Araştırma verilerine göre kız öğrencilerin dijital oyunlarda para harcama oranı %27,78 erkek öğrencilerin ise %72,22'dir. Bu fark cinsiyetin oyunlarda para harcama noktasında belirleyici bir faktör olduğunu düşündürmektir. Okul türlerine göre incelendiğinde ise özel okulda okuyan öğrencilerin dijital oyunlarda para harcama oranı %40,97, devlet okulunda okuyan öğrencilerin ise %59,03'tür. Ekonomik düzeyi daha yüksek olarak ifade edilebilecek özel okul öğrencilerinin daha yüksek oranda para harcamıyor oluşu, tüm öğrenciler için oyunlardaki unsurların cazip olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte araştırmanın örnekleminin ortaokul düzeyindeki öğrencilerden oluşması ödemenin nasıl gerçekleştirildiği sorusunu akla getirmektedir ve bu bulgunun farklı araştırmalar tarafından teyit edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Oyunlarda en çok satın alınan unsurun ise skin (kostüm) olarak ifade edilen ve oyuncuların, oyun içindeki karakterlerini inşa etmede kullandıkları özel kostümler ve

desenler olduğu tespit edilmiştir. Kostümden sonra oyun içi eşyalar ve oyun parasının da sıklıkla satın alındığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda dijital oyunlarda oyun karakterini inşa etmenin öğrencilerin gözünde değerli olduğu ve eğitsel dijital oyunların öğrencilerin kendi oyun karakterini inşa edebilecekleri şekilde tasarlanmasının olumlu etkilere neden olacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin %12,83'i oyunlardan para kazanmış olduğunu ifade etmiştir. Dijital oyunlardan para kazanan öğrencilerin %77,18'si erkek, %22,82'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan anketteki açık uçlu sorulardan toplanan verilere göre öğrenciler en çok oyun içi öğeleri satarak para kazanmaktadırlar. Aynı zamanda kendisine ait oyun hesabını satarak ve nişancı türündeki oyunlardaki turnuvalara katılarak para kazanan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu noktada dikkat çeken bir diğer husus ise iki öğrencinin oyun tasarlayarak para kazandığını ifade etmesidir.

Aydın ili Söke ilçesinde bulunan biri özel okul biri devlet okulu olan ortaokul düzeyindeki öğrencilerinden oluşan örneklem ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hemen hemen her gün oyun oynamaktadırlar. Oyun deneyimleri ise en az üç yıl öncesine dayanmaktadır. Mobil cihazlar oyun oynamada en sık kullanılan platform olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri öğrencilerin oyun tercihlerini etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, eğitsel dijital oyunların tasarımına, en çok tercih edilen oyunlarda bulunan avatar düzenleme, skin gibi oyun karakterini inşa etmeye yarayan özelliklerin eklenmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca mevcut araştırma bulgularının teyit edilmesi ya da daha derinlemesine veri toplanabilmesi için aynı konuda nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Arslan, K., & Coştu, F. (2022). Eğitimin Vazgeçilmez Parçası Dijital Oyunlar: Lisansüstü Tezlere Ait Bir Sentez Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1329-1359. https://doi.org/10.53444/deubefd.1169883

Akın, E. (2008). *Elektronik Spor: Türkiye'deki Elektronik Sporcular Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bağcı, H. & Albayrak Özer, E. (2021). Lise Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Tercihleri ile Çevrimiçi Oyun Oynama Bozuklarının İncelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 9*(17) , 431-446. https://doi.org/10.18009/jcer.872685

Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *4*(2), 115-127.

Demirhan, E. (2022) *Öğrencilerin Dijital Oyun Deneyimi Üzerine Olgubilimsel Bir Araştırma: Mınecraft Örneği*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gabbiadini, A., Bushman, B. J., Riva, P., Andrighetto, L., & Volpato, C. (2017). Grand Theft Auto is a "sandbox" game, but there are weapons, criminals, and prostitutes in the sandbox: Response to Ferguson and Donnellan (2017). *Journal of youth and adolescence*, *46*, 2460-2466.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, Ö. & Korkmaz, Ö. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Oyun Bağımlılık Düzeyleri, Oyun Alışkanlıkları ve Tercihleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 798-812. https://doi.org/10.17679/inuefd.505200

Köseliören, M. (2017). *İnternet, online oyun ve bağımlılık*. (Yüksek Lisans Tezi) https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, Z. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Oyun Tercihleri ile Cinsiyet, Gelir ve Akıllı Telefon Kullanım Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiler Üzerine İnceleme. *İletişim Çalışmaları Dergisi, 4*(2) , 79-107.

Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, *4*(4), 380-398. https://doi.org/10.34056/aujef.801943

Sağır, A. & Okutan, S. (2022). Dijital oyunların ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi: Karabük örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 715-744. https://doi.org/10.37669/milliegitim.769932

Talan, T. & Kalınkara, Y. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Eğilimlerinin ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(1), 1-13.

Taştekin, E., & Korkusuz, M. E. (2022, Haziran). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarının Öğrenci Bakış Açısından İncelenmesi*. 2nd International Conference On Educational Technology and Online Learning-Icetol'da sunulmuş bildiri. Balıkesir: Cyprus University.

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) , 78-87.

Taylan, H. H. , Topal, M. & Ayas, T. (2018). Sakarya'daki Lise Öğrencilerinin Dijital Oyun Oynama Eğilimlerinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 5*(1) , 53-68.

TDK Güncel Türkçe Sözlük (2023). *Türk Dil Kurumu.* Web adresi: https://sozluk.gov.tr/ [03/01/2023]

Torun, F., Akçay, A. & Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*, 25-35.

TUİK, *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*, 2021 site: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132. Erişim tarihi: 03.01.2023

Çocuk Kitaplarında Bilimsel Süreç Becerileri

Bildiri Kodu: 198

Nisa BAŞARA BAYDİLEK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

nisa.basara@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4698-1361

Öz

Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim programı doğrultusunda gerçekleştirilen bilim eğitimi kapsamında bilimsel süreç becerileri, desteklenebilir becerilerdir. Bu araştırma kapsamında da çocukların hem eğitim süreçlerinde hem günlük hayatlarında karşılaştıkları kitaplar açısından gidilmiş ve çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin yerinin belirlenmesi amaçlandığı için durum çalışması kapsamında bir desen oluşturulmuştur. Çalışmaya veri toplama kaynağı olarak ulaşılabilen resimli çocuk kitapları arasından rastgele seçilen 20 kitap dahil edilmiştir. Kitaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Genel olarak kitaplarda bilimsel süreç becerilerini destekleyecek ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Kitaplar rastgele seçilmiş olup, bilim odaklı içeriklere sahip olmaları gibi bir kriter gözetilmiş olmamalarına rağmen içeriklerinde bilimsel süreç becerilerine yönelik ifadelerin yer almasının genel olarak olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir. Bilimsel süreç becerileri birbirleriyle ilişkili, gerekli durumlarda daha karmaşık olanların kullanılmasını veya bazı becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında becerilerin yoğunlukları ve bir arada kitapta yer almaları bakımından daha sistematik içerikler oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Betimsel analiz, Durum çalışması, Okul öncesi dönem, Okul öncesi eğitim, Resimli çocuk kitapları

Abstract

Scientific process skills are supportable skills within the scope of science education carried out in preschool education institutions in line with the preschool education program. Within the scope of this research, it was aimed to determine the scientific process skills in children's books in terms of the books that children encounter both in their educational processes and in their daily lives. Since the aim of this study was to determine the place of science process skills in children's books, a design was created within the scope of a case study. The study included 20 randomly selected children's picture books as data collection sources. The books were analyzed by descriptive analysis method. In general, it was observed that the books contained expressions to support scientific process skills. Although the books were randomly selected and no criterion such as having science-oriented content was considered, it is thought that the inclusion of statements about scientific process skills in their content is generally a positive situation. Scientific process skills are interrelated and require the use of more complex ones when necessary or the use of some skills together. From this point of view, it is thought that more systematic contents can be created in terms of the intensity of the skills and their combination in the book.

Keywords: Descriptive analysis, Case study, Preschool period, Preschool education, Children's picture books

Giriş

Beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönem, hızla gelişim gösterdiği okul öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuğun edineceği kazanımlar; çevresinden alacağı desteklerle ve ona sağlanan imkanlarla yakından ilişkilidir (MEB, 2013). Bu dönemin kaliteli olarak yaşanması için okul öncesi eğitim kurumları çocuklara içinde bulundukları dönemin ve bireysel özelliklerinin getirdiği ihtiyaçlara cevap verecek bir eğitim süreci yaşatmaya çalışırlar.

Bilimsel süreç becerileri de okul öncesi dönemde, erken dönem bilim programları tarafından desteklenebilir becerilerdir (Hsin ve Wu, 2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında bilim eğitimi, okul öncesi eğitim programı doğrultusunda gerçekleşirken, çocuklar günlük yaşamlarında da bilim içerikli öğrenmeler gerçekleştirirler (Kuru ve Akman, 2017). Her iki bağlamda da çocukların etkileşimde bulunabildikleri etmenlerden biri çocuk kitaplarıdır. Gerek okul öncesi eğitim kurumunda gerekse ev ortamında çocuklar kitap inceleme veya kendilerine kitap okunması deneyimlerini yaşayabilmektedirler. Söz konusu kitaplar hitap ettikleri yaş grubu nedeniyle genellikle resimli olarak yapılandırılmaktadırlar.

Bu açıdan bakıldığında resimli çocuk kitapları, bilimsel süreç becerilerini çocukların aşina oldukları bağlamlara yerleştirme, gerçek dünyayla ve günlük deneyimlerle bağlantılandırma, dolayısıyla çocukların bu becerileri tanıdık bağlamlarda kazanabilmelerini desteklemede (Monhardt ve Monhardt, 2006); gelecekteki öğrenme deneyimleri yoluyla bilgiyi aktarmalarında (Doğanay Koç ve Uyanık, 2023) çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanmalarında (Biçer, Başaran ve Güngör Aytar, 2021) önemli bir potansiyele sahiptir.

Bu nedenle bu araştırma kapsamında çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın hem kitap yazım hem seçim aşamalarında ilgililere fikir verebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışmaları bir vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacından dolayı tercih edilir. Durum çalışmalarının belirlilik, betimleme ve sezgisellik özelliklerine bakıldığında belli bir olay, program ya da olguya odaklanılması; araştırılan

olgunun zengin ve yoğun şekilde betimlenmesi; okuyucunun durum çalışması sayesinde araştırmadaki olguyu daha iyi anlaması (Merriam, 2013) sağlanmaya çalışılır. Bu araştırmada çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin yerinin belirlenmesi amaçlandığı için durum çalışması kapsamında bir desen oluşturulmuştur. Çalışmaya veri toplama kaynağı olarak ulaşılabilen resimli çocuk kitapları arasından rastgele seçilen 20 kitap dahil edilmiştir. Kitaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Veriler, bir kitap satış firmasının internet sayfasından okul öncesi dönem çocuk kitapları arasından rastgele seçilen 10 kitap ve bir okul öncesi öğretmeninin sınıfında okuduğu kitaplar arasından rastgele seçilen 10 kitap olmak üzere toplamda 20 çocuk kitabından elde edilmiştir (kitap listesi Kaynakça bölümünün sonunda yer almaktadır).

Veri Toplama Araçları

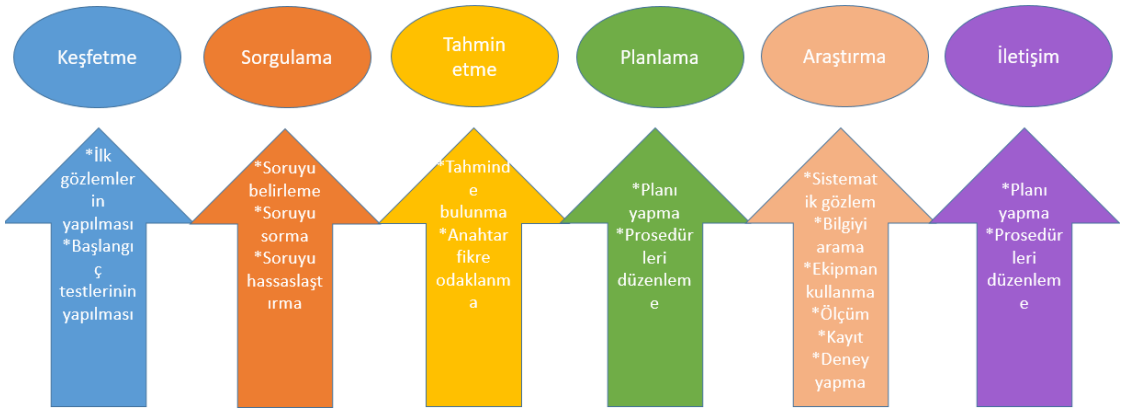
Kitap içerikleri Hsin ve Wu (2023) tarafından hazırlanan bilimsel uygulamalar çerçevesi doğrultusunda incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

İlgili kitap satış firmasının internet sayfasından ve bir okul öncesi öğretmeni aracılığıyla belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından satın alınmış, kitaplar araştırmacıya ulaşınca önce kitapların düz okuması yapıldıktan sonra analizlere başlanmıştır.

Veri Analizi

Öncelikle kitapların tamamı araştırmacı tarafından incelenmiş, birer kere her bir kitap okunmuş, daha sonra notlar alınarak bir okuma daha gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında analiz için belirlenmiş olan betimsel analiz sürecine geçilmiştir. Bu süreçte okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak Hsin ve Wu (2023) tarafından hazırlanan bilimsel uygulamalar çerçevesi kullanılmıştır. Bu çerçeve 4 ila 6 yaş arası küçük çocuklara yönelik bilimsel uygulamalarına ilişkindir. Araştırmacılar çerçeve oluştururken bazı erken dönem bilim programlarının standartlarından ve küçük çocukların bilimsel becerilerine ilişkin önceki araştırmalardan yararlanmışlardır. Çerçeve altı ana uygulamadan (keşfetme, sorgulama, tahmin etme, planlama, araştırma ve iletişim kurma) ve 17 alt uygulamadan oluşmaktadır. Şekil 1'de çerçevenin başlıkları yer almaktadır.



Şekil 1. Hsin ve Wu (2023) tarafından hazırlanan bilimsel uygulamalar çerçevesi

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Kitaplar belirlenirken rastgele seçimler yapılmış, amaçlı olarak belli bir içeriğe yönelik kitaplar seçilmemiştir.

Betimsel analiz sürecinde güncel ve yaş gurubuna ilişkin çalışmalardan sentezlenen bir çerçeve kullanılmıştır.

Kodlayıcı güvenirliği için fen bilimleri alanından bir uzman ve okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan bir akademisyen ilgili çerçeveyi kullanarak dokümanları analiz etmişlerdir. Kodlayıcılardan biri ile %70,3, diğeri ile %73,3 uyuşma sağlanabilmiştir.

Dokümanlardan direkt alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı okul öncesi dönemde fen eğitimine ilişkin öğretmen adaylarına ders vermektedir. Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve bilimsel akıl yürütme kapsamında çalışmaları bulunmaktadır. Kitapların rastgele seçimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde kullanılan bilimsel uygulamalar çerçevesi araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Analizler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Konular

Herhangi bir kişiye ilişkin bilgilerin toplanması gibi bir süreç bu araştırma kapsamında yer almamaktadır. Araştırmada etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Tablo 1

Kitaplarda Keşfetme Uygulaması ve Keşfetmenin Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
Keşfetme	İlk gözlemlerin yapılması 1-1-2-2-2-2-2-2-2-2-2-2-4-4-4-5-5-6-6-6-7-7-7-7-8-8-8-9-9-9-9-10-11-11-11-11-11-12-12-12-12-12-13-15-15-15-15-15-15-16-16-16-17-17-17-18-18-18-18-18-18-19-19-20-20-20-20	Günlük yaşam ortamındaki olayları algılamak için farklı duyuları kullanmak ve gözlemlerini başkalarına anlatmak
	Başlangıç testlerinin yapılması 2-2-2-2-7-9-12-15-15-16-18-18-18-18-18-18-19-19-20	Basit testler yapmak veya nesneler üzerinde manipülasyon yapmak

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda keşfetme uygulamasına yönelik ifadelerin en çok ilk gözlemlerin yapılması alt uygulamasında yer aldığı görülmekle birlikte, başlangıç testlerinin yapılması alt uygulamasına ilişkin ifadelerin de kitaplarda yer aldığı görülmüştür. İlk gözlemlerin yapılması alt uygulaması kitaplarda farklı sayfalarda tekrar edilmekteyken başlangıç testlerinin yapılmasına ilişkin ifadelerin kitaplarda daha az tekrar ettiği görülmüştür. [*"Vuut, vuut! "-Bu yüzen kütüphanenin sesi!" dedi Bubu telaşla.". Kitap 13; "Küçük Sincap fark etmiş ki insan ateşi bulmuş, ama bilememiş onu kontrol altına almayı. Yakıvermiş yemyeşil ormanı.". Kitap 15; "Bay Altüst birazcık garip biriydi. Hayatındaki her şey ya baş aşağıydı ya ters yüzdü ya da önü arkası birbirine karışmıştı!". Kitap 8*]. Örnek ifadelere bakıldığında ilk gözlemlerin yapılması veya başlangıç testlerinin yapılması alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadelerin yer aldığı, günlük yaşamda karşılaşılan olayların farkına varmakta kullanılabilecek ipuçlarının ve nesnelerin farklı durumlarının değerlendirilmesine yönelik örnek durumların sunulduğu görülmektedir.

Tablo 2

Kitaplarda Sorgulama Uygulaması ve Sorgulamanın Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
Sorgulama	Bir bilim sorusunun belirlenmesi 3-8-9-15-16-16-16-17-17-19-19-19-19	Mevcut sorular arasından bir araştırmayla (örneğin gözlemler ve deneyler) cevaplanabilecek bir soruyu seçmek
	Bir bilim sorusunun sorulması 1-1-2-2-2-4-4-6-6-8-8-10-10-12-12-12-12-13-14-15-15-15-15-16-18-18-18-18-18-18-19-20-20-20	Bir araştırmayla yanıtlanabilecek bir soru sormak (örneğin gözlemler ve deneyler)
	Bir sorunun hassaslaştırılması 3-4-6-10-10-13-13-13-17	Bir soruyu bir araştırmayla yanıtlanabilir hale getirmek için gözden geçirmek (örneğin, gözlemler ve deneyler)

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda sorgulama uygulamasına yönelik ifadelerin en çok bir bilim sorusunun sorulması alt uygulamasında yer aldığı görülmekle birlikte, bir bilim sorusunun belirlenmesi ve bir sorunun hassaslaştırılması alt uygulamalarına ilişkin ifadelerin de kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Bir bilim sorusunun sorulması alt uygulaması kitaplarda farklı sayfalarda tekrar edilmekteyken bir bilim sorusunun belirlenmesi ve bir sorunun hassaslaştırılmasına ilişkin ifadelerin kitaplarda daha az tekrar ettiği görülmüştür. [*"Neden ayak izlerini takip etmiyorsun?" dedi Minik İguana. Kitap 13; "Çorap giydim, olmadı. Hani ısıtacaktı çorap ayağımı?". Kitap 18; "Eve gitmek için buzlar erimeden, buz denizini geçmemiz gerekiyor. Ama biz kaybolduk! Bize yardım eder misin?". Kitap 20; "Neden ilkbaharda çok yağmur yağıyor? Neden bazen yağmur bittiğinde hemen güneş açar?". Kitap 6; "Ta uzaklardan, ormandan gelen bir aslan kükrüyor olamaz mı? Belki de kabaran okyanus suları taşıp bize bir su parkı yaptı.". Kitap 4; "Su dedikleri var ya... Buz, kar ve deniz. Haydi, dosdoğru keşfe koyul. Başka ne olur suyla bul!". Kitap 3*]. Örnek ifadelere bakıldığında bir bilim sorusunun belirlenmesi, bir bilim sorusunun sorulması veya bir sorunun hassaslaştırılması alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadeler yer almaktadır. Mevcut sorular arasından seçilecek bir soruya ve bir soruyu gözden geçirmeye yönelik ipuçlarının da verilmiş olmasıyla birlikte, bir araştırmayla cevaplanabilecek sorular sormaya yönelik farklı sayfalarda tekrarlanan daha fazla yol gösterme olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

Kitaplarda Tahmin Etme Uygulaması ve Tahmin Etmenin Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
Tahmin etme	Tahminlerde bulunulması 1-4-4-4-5-6-6-6-6-7-8-8-9-9-9-13-16-16-16-17-19-19-19	Önceki bilgilere dayanarak sorulara olası yanıtlar önermek, ne olacağını açıklamak veya bir araştırmanın olası sonuçlarını belirtmek
	Anahtar fikirlere odaklanılması 1-1-1-1-1-1-1-3-4-4-5-5-6-6-6-6-8-8-8-9-9-11-12-12-12-12-13-13-14-17	Bir araştırmanın daha ileri tasarımı ve planı için dikkati soruyla ilgili koşullara, değişkenlere, açıklamalara veya cevaplara odaklamak

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda tahmin etme uygulamasına yönelik ifadelerin daha çok anahtar fikirlere odaklanılması alt uygulamasında yer aldığı görülmekle birlikte, tahminlerde bulunulması alt uygulamasına ilişkin ifadelerin de kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Anahtar fikirlere odaklanılması alt uygulaması kitaplarda farklı sayfalarda tekrar edilmekteyken tahminlerde bulunulması ilişkin

ifadelerin kitaplarda daha az tekrar ettiği görülmüştür. [*Bubu ayak izlerini takip etti ve… "Kitabım" dedi neşeyle. "Peki ama Mimi nerede?". Kitap 13; ""Merhaba," dedi tatlı bir ses,… Nesli şaşkınlıkla etrafına bakındı. Bu ses nereden gelmişti? "İçeride televizyon mu açık acaba?" diye düşündü Nesli.". Kitap 16; "Zambazilla yolu sakızla kaplamış! diye bağırdı Parapella, "Zambazilla hile yapıyor! Biz de sakıza saplanıp kalacağız!". Kitap 19; "Giriş kapısı tersti. Perdeler pencerelere ters asılmıştı. Şu bacaya baksana! Hepsi son derece sıra dışıydı." Kitap 8*]. Örnek ifadelere bakıldığında tahminlerde bulunulması veya anahtar fikirlere odaklanılması alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadelerin yer aldığı, önceki bilgilere dayanılarak olası görüşler belirtmeye ve gerekli değişkenlere odaklanmaya ilişkin örnek durumlar sunulduğu görülmektedir.

Tablo 4

Kitaplarda Planlama Uygulaması ve Planlamanın Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
Planlama	Plan yapılması 1-1-4-7-7-8-10-12-13-14-14-14-16-16-17-17-20-20	Bir araştırma için gerekli malzeme, ekipman ve araçları belirlemek ve grup üyeleri için görevleri düzenlemek
	Prosedürlerin düzenlenmesi 5-5-12-12-12-12-14-20	Bir deney gerekiyorsa araştırma prosedürlerini tanımlamak veya değişkenleri kontrol etmek ve değiştirmek

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda planlama uygulamasına yönelik ifadelerin en çok plan yapılması alt uygulamasında yer aldığı görülmekle birlikte, prosedürlerin düzenlenmesi alt uygulamasına ilişkin ifadelerin de kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Plan yapılması alt uygulaması kitaplarda farklı sayfalarda tekrar edilmekteyken başlangıç testlerinin yapılmasına ilişkin ifadelerin kitaplarda daha az sayıda kitapta, daha az sayıda tekrar ettiği görülmüştür. [*"Kompost yapmak için neler gerekir? Ahşap bir sandık veya sepet, bir miktar toprak, güneş alan ama rüzgara karşı korunaklı, açık bir alan….". Kitap 12; "Kompost kelimesinin kökeni Latincedir ve "bir arada" anlamına gelir. Çünkü kompost yaparken gerekli malzemeleri doğru miktarda ve doğru zamanda bir araya getiririz." Kitap 12; "Buzlar geçen senelere göre çok daha hızlı eriyor artık." dedi Yura üzüntüyle, "Şimdi denizi nasıl geçeceğiz?". Kitap 20; "Hemen etrafına bakınan Tarçın yerdeki ayak izlerini fark etti. Bu izleri takip ederse havuçlarını bulacağını düşündü.". Kitap 1*]. Örnek ifadelere bakıldığında plan yapılması veya prosedürlerin düzenlenmesi alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadelerin yer aldığı, görev düzenleme ve prosedür oluşturmaya yönelik örnek durumların sunulduğu görülmektedir.

Tablo 5

Kitaplarda Araştırma Uygulaması ve Araştırmanın Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
Araştırma	Sistematik gözlemlerin yapılması 1-1-1-1-1-2-2-3-3-3-4-4-5-5-5-6-6-6-6-6-6-7-7-8-8-8-8-8-9-9-9-10-10-11-11-11-11-11-12-12-12-12-12-12-12-13-13-13-13-14-14-14-15-15-15-17-17-18-19-19-19-19-20-20-20-20-20-20	Nesnelerin, organizmaların ve olguların özelliklerini fark etmek ve nesneleri, organizmaları ve olguları adlandırmak, kategorize etmek, karşılaştırmak veya sıralamak için özellikleri kullanmak
	Bilginin aranması 3-4-6-6-13-13-14-17-18-20	Uzmanlara danışmak, saha sitelerini ziyaret etmek, kitap okumak, video izlemek gibi çeşitli kaynaklardan bilgi aramak
	Ekipman ve araçların kullanılması 6-6-8-10-12-15-17-18-19-20-20-20	Ekipman ve aletleri doğru seçilmek ve çalıştırılmak
	Ölçümlerin yapılması 6-6-6-6-14-17	Değişkenleri (örneğin hacim, uzunluk ve ağırlık) ölçmek için uygun aletleri kullanılmak ve aletler üzerindeki sayıları okunmak
	Kayıtların tutulması 1-1-1-1-2-3-4-4-4-5-5-6-6-6-7-8-8-8-8-8-9-10-12-13-14-14	Verileri, gözlemleri ve sonuçları kaydetmek için tekli veya çoklu temsilleri (örneğin çizimler, kelimeler, işaretler, fotoğraflar, grafikler, tablolar, modeller, drama) kullanılmak
	Deney yapılması 2-5-5-6-6-6-9-11-11-14	Bir araştırmada kontrol eden ve yönlendiren değişkenleri belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda araştırma uygulamasına yönelik ifadelerin en çok sistematik gözlemlerin yapılması ve ekipman ve araçların kullanılması alt uygulamalarında yer aldığı görülmüştür. Bilginin aranması, ölçümlerin yapılması ve deney yapılması alt uygulamalarında ise uygulamanın diğer alt uygulamalarına göre daha az ifade yer aldığı görülmüştür. Bu durumun yaş grubu ve ilgili alt uygulamaların diğer alt boyutlara göre daha soyut ve kompleks özellikte olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. [*"Kusura bakmayın ama burası buz gibi, donarım. Kürküm olmadan dişlerim takırdar, derim büzüşür, hastalanırım." Kitap 14; "Sincap bilememiş onların plastik süs olduğunu. Isırınca fıstığı kırılıvermiş küçük dişi "pıt" diye.". Kitap 15; "Kalemlerinin ucu sivrileşsin diye tam bitmeden açıyordu. Resim bitmek üzereyken kalemlerinin küçücük kaldığını fark etti.". Kitap 17; "Ama çok geçti. Kamyon pembe arabaya çarpmış ve arabayı göle düşürmüştü bile!" Kitap 19; "Çok isterdim ama ben yolu bilmiyorum ki" dedim. "–Haritan var mı? Onu kullanabiliriz." dedi Eskimo dostum.". Kitap 20; "Dünya tıpkı bir balerin gibi kendi etrafında döner. Alttan ve üstten bastırılmış, ortası şişkin dev bir küreye benzer.". Kitap 6; "Size mis kokulu bir yatak kazdım," dedi, "verimli toprağı yabani otlardan arındırdım. Bahar sizleri ekmek için en iyi zamandır, sevgili tohumlarım.". Kitap 5*]. Örnek ifadelere bakıldığında sistematik gözlemlerin yapılması, bilginin aranması, ekipman ve araçların kullanılması, ölçümlerin

yapılması, kayıtların tutulması veya deney yapılması alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadeler yer almaktadır. Farklı ağırlıklarda olsa da gerekli özelliklere odaklanmaya, farklı kaynaklardan bilgi aramaya, ekipman belirlemeye, değişkenlerin ölçülmesine, elde edilen bilgilerin gözden geçirilmesine ve değişkenler arası ilişkilere yönelik örnek durumların sunulduğu görülmektedir.

Tablo 6

Kitaplarda İletişim Uygulaması ve İletişimin Alt Uygulamaları

Uygulama	Alt uygulama	Açıklaması
İletişim	Paylaşımda bulunulması 1-1-2-2-2-4-4-4-6-6-6-7-7-7-7-8-9-9-9-10-10-10-11-11-11-11-11-11-11-11-12-12-12-12-13-15-15-15-15-15-16-16-16-16-17-17-18-19-19-19-19-20-20	Prosedürleri, verileri, fikirleri veya sonuçları yazılı veya sözlü olarak başkalarına sunmak
	Tartışma yapılması 2-2-2-2-2-4-4-7-9-9-10-11-12-13-16-16-17-18-18-18-18-18-19-19-19	Fikirleri sunmak, genişletmek ve müzakere etmek için başkalarıyla konuşmak

Araştırma kapsamında analiz edilen kitaplarda iletişim uygulamasına yönelik ifadelerin en çok paylaşımda bulunulması alt uygulamasında yer aldığı görülmekle birlikte, tartışma yapılması alt uygulamasına ilişkin ifadelerin de kitaplarda tekrarlı bir şekilde yer aldığı görülmüştür. [*"O gece Nesli evin her yerinde Kar'ı aradı ama bir türlü bulamadı. Yoksa Kar, evin bu renkli halini sevmemiş miydi?". Kitap 16; "Kulaklık taktım, olmadı. Şimdi de ensem kaldı açıkta. – Atkını dola o zaman." Kitap 18; "Birlikte oyun oynadıkları bir gün küçük baykuş: "Ben hanginize benziyorum?" diye sormuş arkadaşlarına.". Kitap 10; "Bu arada ciğaz adam, adamcağız demek Bay Bu Bana Gerek dilinde. Görüyorsunuz işte, çocuğun duracağı yok, istifliyor kelimeleri de.". Kitap 9; "Amos'un karanlıktan korktuğunu bildiği için, ışığı söndürmeden kitap okuyan baykuşa da.". Kitap 7; "Görmüyor musun? Ben bir çubuk değilim! Ben Değnek Adam'ım, oyuncak değilim!". Kitap 2; "Tarçın biraz düşündükten sonra. "Evet haklısın. Havuçlarımı sen almış olamazsın." dedi.". Kitap 1*]. Örnek ifadelere bakıldığında paylaşımda bulunulması veya tartışma yapılması alt uygulamalarında kabul edilebilecek ifadelerin yer aldığı, görüşlerin sunulmasına ve iletişimin genişletilmesine yönelik örnek durumların sunulduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, rastgele belirlenen çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinden hangilerine ne derece ağırlık verildiği belirlenmiştir. Genel olarak kitaplarda bilimsel

süreç becerilerini destekleyecek ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Kitaplar rastgele seçilmiş olup, bilim odaklı içeriklere sahip olmaları gibi bir kriter gözetilmiş olmamalarına rağmen içeriklerinde bilimsel süreç becerilerine yönelik ifadelerin yer almasının genel olarak olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir.

Kitapların rasgele belirlenmiş olması, bilimsel süreç becerilerini desteklemeleri açısından farklı özellikler göstermelerini doğallaştırmaktadır. Ayrıca farklı temaları olan kitaplarda bazı bilimsel süreç becerilerinin harekete geçirilebileceğine, nasıl kullanılabileceklerine dair örnek içerecek ifadelerin bulunmasının, farklı etkinlik türleriyle bütünleştirilebilmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Kitapların yalnızca dil ile ilgili etkinliklerde değil matematik, fen, sanat, drama gibi etkinlik türleriyle birlikte de kullanılabilmesinin ise çocukların kitaplarla olan etkileşimlerinin artırılmasına bir olanak olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte olduğu düşünülen ve Doğanay, Koç ve Uyanık (2023) tarafından gerçekleştirilen fen etkinlikleri kapsamında Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı uygulamasına dayalı bir çalışma bulunmaktadır. Çalışmada fen temalı resimli çocuk kitaplarının fen etkinlikleri kapsamında diyaloğa dayalı okumaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre program çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmiştir.

Bu araştırma kapsamındaki kitaplarda bazı beceriler (ilk gözlemlerin yapılması, bir bilim sorusunun sorulması, anahtar fikirlere odaklanılması, sistematik gözlemlerin yapılması, paylaşımda bulunulması) hemen hemen tüm kitaplarda yoğun bir şekilde yer almaktadır. Bazı beceriler (bir bilim sorusunun belirlenmesi, bir sorunun hassaslaştırılması, prosedürlerin düzenlenmesi, bilginin aranması, ölçümlerin yapılması) ise yalnızca 2 veya 3 kitapta, yoğun olmayan bir şekilde yer almaktadır. Schussler (2008) bitkilerle ilgili 69 çocuk kitabını analiz etmiştir. Analizler sonucunda kitapların birçoğunda bitkilerin yaşam döngüleri yer almaktayken ilgili yaşam döngüsü süreçlerinin nasıl ilerlediğinin bazı kitaplarda hiç yer almadığı, bazı kitaplarda örtük olarak yer aldığı, bazı kitaplarda ise açık olarak yer aldığı görülmüştür. Bu durumun bazı kitaplarda yaşam döngüsü mekanizmasına ilişkin boşluklar yarattığını ve öğretmen tarafından düzeltilmesinin veya tamamlanmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da bilimsel süreç becerileri açısından boşlukların olmasının da kitap akışında yer alan süreçlerde bazı belirsizliklere yol açabileceği düşünülmektedir. Kelly (2018) ise 28 resimli fen kitabını incelemiştir. Kitaplar fenle ilgili olmalarına rağmen bilimin doğasını temsil etmede farklılıklar

içerdiklerini tespit etmiş ve sonuç olarak kitapların bilimin ve bilim insanlarının çeşitliliğini öğretmek için yeterli kaynak sağlamadığını belirtmiştir. Biçer, Başaran ve Güngör Aytar (2021) tarafından resimli çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin incelenmesine yönelik bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda incelenen kitaplarda ölçme, sayı, uzaysal ilişkiler ve karşılaştırma becerilerine ilişkin ifadelere daha çok yer verildiği; sınıflandırma, karar verme, kaydetme, tahmin etme ve gözlem becerilerine çok az yer verildiği görülmüştür

Bu sonuçlar doğrultusunda; belli becerilere odaklanılması elbette odaklanılan beceriler açısından çocukların desteklenmesini sağlayacaktır ancak bilimsel süreç becerileri birbirleriyle ilişkili, gerekli durumlarda daha karmaşık olanların kullanılmasını veya bazı becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında becerilerin yoğunlukları ve bir arada kitapta yer almaları bakımından daha sistematik içerikler oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Kitap yazarlarına öneriler;

Çocuk kitabı yazım süreçlerinde, içeriğin daha sistematik oluşturulması önerilebilir. Bu öneri her kitap yazma sürecinde işlevsel olmayabilir ancak özellikle bilimsel içerikli kitapların yazım süreçlerinde çocukların farklı bilimsel süreç becerilerine hitap edildiğinden emin olunması önerilebilir.

Her kitapta tüm bilimsel süreç becerileri bir arada desteklenemeyebilir ancak bazı seri kitaplar hazırlanarak çocukların tüm bu beceriler açısından desteklenmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara öneriler;

Bu araştırmada bir sınırlılık görsellerin analiz edilmemiş olmasıdır. Bu nedenle görsellerin de analiz edildiği araştırmalar yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Bu araştırmada başka bir sınırlılık kitapların rastgele de olsa araştırmacı ve bir okul öncesi öğretmeni aracılığıyla belirlenmiş olmasıdır. Özellikle fazla sayıda öğretmenin sınıflarında okudukları kitapların belirlenmesi ve bu kitapların analizlerine dayalı araştırmalar yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

Biçer, E., Başaran, M., & Aytar, A. G. (2021). Resimli çocuk kitaplarının bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 19-36.

Doğanay Koç, E., & Uyanık, G. (2023). Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(239), 2159-2178.

Hsin, CT., Wu, HK. Implementing a Project-Based Learning Module in Urban and Indigenous Areas to Promote Young Children's Scientific Practices. *Res Sci Educ 53*, 37–57 (2023). https://doi.org/10.1007/s11165-022-10043-z

Kelly, L. B. (2018). An analysis of award-winning science trade books for children: Who are the scientists, and what is science?. *Journal of Research in Science Teaching, 55*(8), 1188-1210.

Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190).

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademik (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).

Monhardt, L., & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal, 34*, 67-71.

Schussler, E. E. (2008). From flowers to fruits: How children's books represent plant reproduction. *International Journal of Science Education, 30*(12), 1677-1696.

Analiz Edilen Kitaplar

Kitap 1: Tarçın'ın kaybolan havuçları

Kitap 2: Değnek adam

Kitap 3: Su dedikleri var ya…

Kitap 4: Bu ses de ne?

Kitap 5: Küçük ayçiçeği

Kitap 6: Değişen hava değişen mevsimler

Kitap 7: Bekçi Amos'un hastalandığı gün

Kitap 8: Bay altüst

Kitap 9: Gerekli eşyalar koleksiyoncusu

Kitap 10: Kendini görmek isteyen baykuş

Kitap 11: Arkadaşım korku

Kitap 12: Soso'nun kompost kitabı

Kitap 13: Bubu&Mimi

Kitap 14: Kendi yatağımda uyumayacağım

Kitap 15: Benim evim nerede?

Kitap 16: Evimde bir aslan var

Kitap 17: Fırfır tutumlu olmayı öğreniyor

Kitap 18: Burun giysisi

Kitap 19: Sevimli canavarlarla araba yarışı

Kitap 20: Dikkat! Bu müzede kutup ayısı var

Diyalojik Argümantasyona Dayalı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Demokrasiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Bildiri Kodu: 206

Sema ERK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

erksema13@gmail.com

0000-0002-0573-4535

Bilal DUMAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

bduman@mu.edu.tr

0000-0002-1282-8425

Giriş

Bütün toplumların en büyük hedefi üretken ve üretebilen bireyleri yetiştirerek, bireylerin kendi ihtiyaçlarını giderebilecek düzeyde olmalarının yanında ayrıca içinde yaşamış oldukları topluma artı değer katabilecek bireyler yetiştirerek dünya ulusları içinde her alanda üst sıralarda yer almaktır. Her alanda üretken bireylerin yetişebilmesi için de toplumun ve de onun en küçük birimi olarak kabul edilen bireylerin de kendilerini özgür olarak hissetmeleri gerekmektedir. Günümüz toplumlarında özgür bireylerin yetişmesi için var olan yönetim biçimleri içerisinde en uygun yönetimin demokrasi olduğu inkâr edilemez. Demokrasilerde bireylerin hak ve hukuklarının korunacağı, kendilerinin her türlü hukuksuzluğa karşı koruyabilecek bir yönetim anlayışını içermektedir. Demokrasi, günümüzden yaklaşık 2500 yıl öncesinde dayanan ve Antik Yunan orijinli olduğu düşünülen bir yönetim şekli olarak ortaya çıkmıştır. Yunancada halk anlamındaki "Demos" ve yine güç, iktidar anlamına gelen "Krotas" sözcüklerinin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkmış bir kavram olarak bilinmektedir. Bu noktadan hareket edildiğinde, demokrasiye, halkın iktidarı, halkın yönetimi anlamının yüklenmesi mümkündür (Doğan,2001). Yine demokrasi kavramının, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlük anlamına bakıldığında "En çok sayıda bireylere en büyük özgürlüğü veren, olası en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan dünya görüşlerine mensup olan bütün kişi ve grupları, bütün

farklı kimlikleri kucaklayan ama onların hiçbirisiyle özdeş olmayan bir ortak platformun adıdır" (Erdoğan, 1994).

Türk toplumunda demokrasi veya demokratikleşme çabalarına ait öykü yaklaşık iki yüz yıllık bir serüvene sahiptir. Osmanlı devletinin yönetim şekli incelendiğinde mutlak monarşinin hâkim olduğu rahatlıkla görülecektir. Batıdaki demokrasi ve ona bağlı demokratik gelişmeleri çok geriden takip edebilen Osmanlı devletinde batılı devletlerdeki gelişmeler gibi gelişmeye yönelik ilk hareketlenme belki de anayasa oluşumuna yönelik ıslahatlarla, mutlak iktidar olan padişahtan egemenliğin halkla paylaşımını öngören dönüşümler 18. yüzyıl sonlarından itibaren başladığı söylenebilir. Bu dönüşümün başlangıç belgesi olarak padişah ile ayanlar (Osmanlı Devlet'inde 18. yüzyıldan itibaren taşrada güç kazanmaya başlayan yerel egemenlerin adıdır) arasında imzalanan Sened-i İttifak diye adlandırılan belgedir. Bu belge Osmanlı Devleti'ndeki mutlak yönetici olan padişahın iktidara ait yönetiminin yani mutlak egemenliğinin ilk egemenlik paylaşım belgesi olarak değerlendirilebilir. Sened-i İttifak, Türk anayasası açısından önemli bir belge olmakla beraber aynı zamanda çok önemli bir dönüm noktası olarak da kabul edilebilir.

Sened-i İttifak'ın Türk anayasa tarihindeki en önemli özelliği mutlak otorite olan padişahın ilk kez kendi eliyle yetkilerini kısıtlamasıdır. Bu özelliği Osmanlı anayasal gelişmesi için olumlu bir gelişmedir. Fakat belgenin olumsuz yanı ayanları meşrulaştırması ve bir anlamda ülkede feodalleşmeyi başlatmasına da sebep olmuştur. Belki de Sened-i İttifak Osmanlının Magna Chartası olarak da yorumlanmalıdır. Osmanlıda bir önemli yenilikçi padişah olarak II. Mahmut görülmektedir. II. Mahmut dönemi, Tanzimat dönemi için bir hazırlık süreci olarak kabul edilebilir. II. Mahmut mevcut kurumlar üzerinde düzenlemeler yapmaktan ziyade, yenileme anlamında kökten bir düzenlemeye gitmiştir. Onun döneminde açılan Tıbbiye ve Harbiye okullarının, Cumhuriyet'in kurucu çekirdeğinin yetiştiği okullar olmuştur. II. Mahmut batılıların kılık kıyafetlerini benimsemenin yanı sıra demokratikleşme sürecine yapmış olduğu en büyük katkı hiç şüphesiz ki hukuk alanında yapmış olduğu reformlardır. Askeri alanda, Dar-ı Şuray-ı Asker-i, Adli alanda, Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye, İdari alanda, Dar-ı Şuray-ı Bab-ı Ali en önemli danışma organlarıdır. Benzeri demokratikleşme hareketlerinin Tanzimat döneminde Tanzimat Fermanı (1839) ile Mustafa Reşit Paşa tarafından gerçekleştirilmeye çalışmıştır. Mustafa Reşit Paşa tüm vatandaşların doğal hakları

güvence altına alınıp, kaynaşmış bir Osmanlı toplumu yaratıldığında bu sorunların çözülebileceğini düşünmüştür. Osmanlı demokratikleşme süreci için kilometre taşıdır. Hukuk devleti olma yolunda ilk bildiridir. Ancak zamanla Tanzimat Fermanı istenilen düzeyde olmayınca 1856 yılında Islahat Fermanı ilan edilmiştir. Tanzimat Fermanı'nın tamamlayıcısı gibi gösterilen aslında daha çok azınlıklara haklar tanıyan Islahat Fermanı yayınlanmıştır. Osmanlı Devleti, 1856'da yayınladığı Islahat Fermanı ile Kırım Savaşı sırasındaki Avrupa yardımının bedelini ödemiştir (Fanid ve Yılmazer, 2017).

Osmanlı'da siyasal alanda meydana gelen modernleşme çabaları Cumhuriyetle birlikte toplumsal ve siyasal alana yayılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile demokratikleşme adına birçok adım atılmış ancak bu adımlar devlet eliyle gerçekleşmiştir. İlk olarak yönetim sistemi tamamen değişmiştir. Bu değişim toplumsal alanda da birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir (Yolcu, 2018).

Toplumlarda demokrasinin güçlenmesi ve siyasi erkten, toplumun en küçük parçasını oluşturan bireylere geçmesi için eğitim kurumlarına özellikle okullara büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumlarının üstlenmesi gereken en büyük sorumluluk, demokrasi bilincine sahip etkin bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Demokratik bilince sahip olan bireyler denilince hemen akla, hangi durumda ya da koşulda olursa olsun olaylara eleştirel yaklaşabilen, özgür bir şekilde kendi düşüncelerini ifade edebilen, aynı zamanda kendi dışındaki bireylerin hak ve hukukuna saygı göstermesini bilen, kendi dışındaki diğer insanlarla bütün farklılıklarına rağmen bir arada yaşayabilme sorumluluk ve kültürüne sahip olabilen, içinde yaşamış olduğu toplumun ortak değerlerini sahiplenebilen bununla birlikte topluma katkı sağlamaya istekli olma özellikleri akla gelmektedir.

Türkiye'deki demokratikleşme ve eğitimin demokratikleştirilmesi sistematiği hem toplumsal hem de sistemsel bağlamda Avrupa ile entegre olma anlamında Avrupa'dan Türkiye'ye gelen yabancıların Türk eğitim sistemine, toplumuna, sosyalizasyon ve eğitim bağlamında yenilikler getirmiş, Atatürk Avrupa'daki birçok bilim insanını hatta Amerika'daki John Dewey'i de Türkiye'ye getirerek, onların görüşlerinden yaralanarak eğitim sisteminde yeni bir yapılandırmaya gitmiştir.

Türk Eğitim Sistemi'nde demokratikleşme kültürünün oluşturulacağı yer sınıf ortamıdır. Demokratik bir eğitim düzeninde, bireyler eğitim hakkında tam olarak fırsat eşitliği içinde

yararlanırlar, okullar demokratik ve bilimsel eğitim ortamına dönüşürler, öğretmenler demokrasiyi benimseyerek ve yaşayarak örnek olurlar (Duman, 2008).

Öğretim yaklaşımı olarak diyaloji, öğrencilerin etkileşimli bir şekilde konuşma yoluyla öğrenmelerine odaklanan bir yöntemdir. Diyaloji, öğrenciler arasında gerçekleşen konuşmalar ve etkileşimler üzerine kuruludur. Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına, düşüncelerini ifade etmelerini ve fikir alışverişinde bulunmalarını teşvik eder. Diyaloji tabanlı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, özgüvenlerini artırır ve iletişim becerilerini geliştirir.

Diyalojik argümantasyon, tartışma, ikna ve müzakere gibi bazı süreçlerin parçası olarak argümanları ve karşı argümanları değiş tokuş ettikleri önemli bir bilişsel aktivitedir (Hunter, 2013). Duyuşsal alan ise, öğrenme sürecinde öğrencinin duygusal tepkilerini, tutumlarını ve değerlerini içeren bir bileşendir.

Diyalojik argümantasyon, duyuşsal alana özgü özellikleri etkileyebilir ve şekillendirebilir. Örneğin, diyalojik argümantasyon sürecinde, katılımcıların farklı görüşlere açık olması, karşılıklı anlayışı teşvik etmesi ve empati göstermesi beklenir. Bu süreç, katılımcıların duygusal tepkilerini deneyimlemelerine ve fikirlerini duygusal olarak ifade etmelerine olanak tanır.

Diyalojik argümantasyon aynı zamanda katılımcıların değerlerini ve tutumlarını da etkileyebilir. Karşılıklı tartışma ve anlayış, katılımcıların kendi tutumlarını gözden geçirmelerini ve diğer görüşlere açık olmalarını sağlayabilir. Bu, duyuşsal alandaki değerlerin ve tutumların gelişimini destekler. Sonuç olarak, diyalojik argümantasyon, duyuşsal alanla yakından ilişkilidir çünkü duygusal tepkileri, tutumları ve değerleri içeren bir iletişim sürecidir. Diyalojik argümantasyon, katılımcıların duyuşsal alanlarını zenginleştirebilir ve farklı bakış açılarına açık olmalarına teşvik edebilir.

Diyalojik Öğretim, açık uçlu sorularla başlayan öğretim sürecinin sınıftaki bütün öğrencilerin sorumluluk alıp iş birliği yaparak tartıştığı, yönettiği ve gerektiği zaman bu sürecin akışını değiştirerek farklı bir boyuta taşıdığı; cevap ve açıklamaların gerekçelendirilerek detaylandırıldığı, konuşulan konuya yönelik anlamlı ve özel olacak şekilde geri bildirimlerin, tepkilerin verildiği; sonuçtan ziyade sürecin daha önemli olduğu bir öğretim yöntemidir. Diyalojik öğretimin etkililiğinden ziyade böyle bir

yaklaşımın doğal sınıf ortamlarında nasıl göründüğüne yönelik çalışmalar da söz konusudur (Ateş, Döğmeci, Güray, Gürsoy, 2016).

Eldeki bu araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında "Demokratikleşme Çabaları" ünitesinde yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılması aşamasında hangi öğretim yönteminin daha etkili ve kalıcı davranış değişikliği meydana getirebileceğini ortaya koyabilmek amaç edinilmiştir. Bu noktadan hareketle aşağıdaki sorulan soruların cevapları aranmıştır.

1. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde diyalojik argümantasyon odaklı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile düz anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin giriş aşamasında başarı puanları (ön-test) arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

2. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde düz anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin erişi (öntest ve sontest) başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde diyalojik argümantasyon odaklı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin erişi (öntest ve sontest) başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde diyalojik argümantasyon odaklı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile düz anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark var mıdır?"

5. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin giriş düzeyi aşamasında, demokrasiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde deney grubu öğrencilerinin, demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde kontrol grubu öğrencilerinin, demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin demokrasiye yönelik tutum erişi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Argümantasyon genellikle Fen Bilimleri alanında uygulanan bir öğretim yaklaşımı olup farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bilimsel süreçlere, bilimsel düşünmeye, bilimin doğasına yönelik anlayışları ve tutumları belirlemeye ve yine aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri araştırılmıştır.

Bu araştırma Fen Bilimleri dışında Sosyal bilgiler alanında diyalojik argümantasyon öğretim yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen ilk çalışma olması bakımından önemli olarak kabul edilebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deneysel araştırma yaklaşımı farz edilen nedenlerin etkilerini keşfetmek için tasarlanmış bir nicel yaklaşım olarak kabul edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, çev.ed. Aypay). Buradaki kasıt herhangi bir değişkenin başka bir değişkeni nasıl ya da hangi düzeyde etkileyeceğinin belirlenmesidir. Deney, düzenlenmiş ve denetim altına alınmış bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptama süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bir bilgi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Deneysel araştırmalar, bir problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan bir hipotezi test etme yöntemine olanak sağlayan bir araştırma modeli olarak da kabul edilebilir.

Çalışma Grubu

Özellikle nicel araştırmalarda ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi için araştırmacıların bir çalışma evreni ya da o evrenden seçilen bir örnekleme ihtiyaçları vardır. Araştırma evreni, genelleme yapmak amacıyla içinden örneklem seçilen, grubun tamamıdır

(Christensen, Johnson ve Turner, 2015, çev.ed. Aypay). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, Denizli il merkezinde Ortaokul 8.sınıfta öğrenim gören toplam 73 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot uygulaması ise Covid-19 küresel pandemi sebebiyle 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yüz yüze eğitime izin verilen 8. sınıfta okuyan toplam 116 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın 8. sınıflarda ve nispeten düşük katılımcı sayısıyla gerçekleştirilmesinin temel sebebi dünya genelinde etkisini gösteren Covid-19 pandemisi Türkiye'de okulların 2020-2021 eğitim öğretim yılında değişken kararlarla dönemsel olarak açılıp kapanması ve ortaokul düzeyinde sadece 8. sınıfların Liselere Giriş Sınavı (LGS) nedeniyle yüz yüze eğitim almalarıdır. Araştırmada yer alan altı şubeden üç şube kontrol diğer üç şube ise deney grubu olarak seçkisiz (random) örnekleme ile atanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine diyalojik argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımı, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi odaklı öğretim yaklaşım uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Daha önce belirtildiği üzere bu çalışmada, diyalojik argümantasyona dayalı öğretimin ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin (demokratikleşme çabalarına yönelik) akademik başarıları ve demokrasiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin (demokratikleşme çabalarına yönelik) akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek için araştırmacı ve söz konusu dersi yürütmekte olan branş öğretmeni tarafından ünitede yer alan kazanımlar dikkate alınarak 30 adet çoktan seçmeli test maddesi oluşturmuştur. Söz konusu 30 maddelik başarı testi ön deneme grubuna uygulandıktan sonra elde edilen ölçme sonuçları üzerinde madde istatistikleri (madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık indeksi) analizi gerçekleştirilmiş olup 24 maddelik nihai başarı testi geliştirilmiştir.

Öte yandan öğrencilerin demokrasiye yönelik tutumlarının belirlenmesi için de literatür taraması sonucunda, araştırmacı tarafından, 71 maddelik demokrasi tutum ölçeği taslağı oluşturulmuştur. Başarı testinde olduğu gibi oluşturulan taslak halindeki demokrasi tutum ölçeği ön deneme grubuna uygulandıktan sonra elde edilen ölçme sonuçlarına ait madde istatistiği olarak madde toplam korelasyon değerlerinden hareket edilerek de 24 maddelik demokrasi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı tarafından geliştirilen

akademik başarı testi ile demokrasiye yönelik tutum ölçeği kullanılarak araştırmada gerekli olan veriler toplanmıştır.

Geliştirilen başarı testi ile demokrasiye yönelik tutum ölçeği araştırma kapsamında yer alan çalışma grubundaki deney ve kontrol grubuna ön test ve son test seklinde uygulanarak veriler elde edilmiştir. Başarı testinin ön test ve son testinden elde edilen ölçme sonuçları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Benzer şekilde demokrasiye yönelik tutum ölçeğinin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır. Deney grubunun başarı testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için de bağımlı örneklemler için t testi kullanılmıştır. Ben zer bir uygulama kontrol grubu için de gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar

Bu kısımda araştırmada sorulan sorulara ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek cevap anlamında bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan ilk alt problem cümlesi, "Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde diyalojik argümantasyon odaklı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile düz anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin giriş aşamasında başarı puanları (ön-test) arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesine yönelik akademik başarıları arasında ($t_{(71)} = ,194$ ve $P_{(,854)} > ,05$ olduğundan) anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu durum deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının giriş özellikleri bakımından benzer (denk) yapıda olmaları gerekir gerekçesini desteklemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevaplandırılması gereken ikinci alt problemi, "Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde düz

anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin erişi (ön-test ve son-test) başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusudur.

Kontrol grubu ön-test ve son-test başarı puanlarına ait ortalamalar arasında ($t_{(62)} = 9{,}297$ ve $P_{(,000)} < ,05$ olduğundan) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bunun anlamı bağımsız değişkenin (uygulanan öğretim yönteminin), bağımlı değişken (öğrenme düzeyi) üzerinde anlamlı bir etki yarattığı şeklinde düşünülebilir. Elbette burada etki büyüklüğünün (effect size) belirlenmesinde kullanılan istatistiklerden biri, eta-kare (η^2) korelasyon katsayısıdır. Eta-kare (η^2), bağımsız değişkenin (uygulanan öğretim yönteminin), bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu, bir başka ifade ile bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarını açıklayabildiğini yorumlamada kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevaplandırılması gereken üçüncü alt problemi, "Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde diyalojik argümantasyon odaklı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin erişi (ön-test ve son-test) başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusudur

Deney grubu ön-test ve son-test başarı puanlarına ait ortalamalar arasında ($t_{(80)} = 12{,}448$ ve $P_{(,000)} < ,05$ olduğundan) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Aynen bir önceki alt problemdeki sorulan soruya ilişkin ulaşılan bulguya benzer bir bulguya burada da ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenin (uygulanan öğretim yönteminin), bağımlı değişken (öğrenme düzeyi) üzerinde anlamlı bir etki yarattığı şeklinde düşünülebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarlık kısmını açıkladığını belirlemek için yine eşitlik 4.1 kullanılarak, etki derecesi hesaplanmıştır. Buna göre, $\eta^2 = 0{,}6595$ olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, deney grubunda gerçekleşen öğrenme düzeyinin %65,95'nin bağımsız değişkenden kaynaklandığını ifade etmek mümkündür. Bağımsız değişken (uygulanan öğretin yönteminin), bağımlı değişkeni (öğrenme düzeyi) %65,95 açıklayabilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında cevabı aranan dördüncü alt problem cümlesi, "Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde

diyalojik argümantasyon odaklı olarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile düz anlatım yöntemi odaklı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarına ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Kontrol grubu ön-test ve son-test başarı puanlarına ait ortalamalar arasında ($t_{(71)} = 1{,}671$ ve $P_{(,099)} > ,05$ olduğundan) deney grubu lehine bir fark olmakla beraber bu farkın da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak tabloda yer alan istatistiklerden standart sapma şunu ifade etmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme düzeyleri bakımından deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha heterojen bir yapıda oldukları yönündedir. Öğrenme düzeyleri bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre birbirlerine daha benzeşik bir düzeyde olduklarını ifade etmektedir.

Bunun sonucunda deney grubunda dersin işlenişini sağlayan öğretmen her iki grubu da kendi öğrencisi olarak benimsediğinden dolayı akademik başarılarının örtük düzeyde eşit olmasını isteyebilir. Anlatım yöntemi öğretmen merkezli bilgi aktarımına dayalı olduğundan akademik başarı testleri daha çok olgusal bilgiyi ölçtüğünden dolayı deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler bilgiye yönelik konuların transferinde yoğunlaşırken deney grubundaki öğrenciler öncelikle olgusal bilgilere dayalı olarak değil de diyalojik argümantasyon yönteminde kullanılan etkinliklere yönelmişlerdir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demokratik tutumları arasında ilerde anlatıldığı şekilde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin giriş düzeyi aşamasında, demokrasiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubunun demokrasiye yönelik tutum puanı ortalamasının ($\overline{X}_{Deney} = 78{,}46$) Kontrol grubunun ortalamasından ($\overline{X}_{Kontol} = 76{,}38$) büyük olduğu ancak bu aradaki farkın ($t_{(71)} = 0{,}847$ ve $P_{(,40)} > ,05$ olduğundan) anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buradan hareketle şu söylenebilir, araştırmada hem deney grubu hem de

kontrol grubunda yer alan Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin giriş aşamasında demokrasiye yönelik olarak denk gruplar olarak ifade edilebilirler. Bu durum araştırmanın sayıltısına uygun bir durum olduğunu göstermektedir. Çünkü araştırma sayıltısı giriş aşamasında hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin demokrasiye yönelik tutumlarının arasında anlamlı bir farkın olmadığı yönündeydi. Ayrıca her iki grubu ön-test uygulamasından elde edilen demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait standart sapma değerlerinin birbirine oldukça çok yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu durum her iki gruptaki öğrencilerin grup içinde de demokrasiye yönelik tutumlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde, deney grubu öğrencilerinin, demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubunun demokrasiye yönelik ön-test tutum puanına ait ortalama ($\overline{X}_{Deney-öntest} = 78{,}46$) ile son-test puanına ait ortalaması ($\overline{X}_{Deney-sontest} = 89{,}199$) bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın ($t_{(80)} = 3{,}42$ ve $P_{(,001)} < ,05$ olduğundan) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Deney grubunun giriş aşamasındaki demokrasiye yönelik tutum düzeyi ile süreç sonrasındaki demokrasiye yönelik tutum düzeylerinde dikkate alınması gerekecek kadar anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği ve bu farklılaşmanın aynı zamanda olumlu, beklendik yönde olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin demokrasiye yönelik tutumlarındaki erişi düzeyi istendik yönde ve anlamlı bir farklılaşmayı göstermektedir. Buradan hareketle şu çıkarımda bulunmak muhtemelen yanlış olmasa gerek; Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinin işlenmesi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin demokrasiye yönelik tutumlarının olumlu istendik yönde ve anlamlı düzeyde farklılaşmasına neden olmuştur.

Bağımsız değişkenin (uygulanan öğretim yönteminin), bağımlı değişken (demokrasiye yönelik tutum) üzerinde anlamlı bir etki yarattığı şeklinde düşünülebilir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarlık kısmını açıkladığını belirlemek için yine eşitlik 4.1 kullanılarak etki derecesi hesaplanmıştır. Buna göre, $\eta^2 = 0{,}13$ olarak

hesaplanmıştır. Bunun anlamı, deney grubunun giriş aşamasındaki demokrasiye yönelik tutum düzeyleri ile süreç sonrasındaki ulaşılan demokrasiye yönelik tutum düzeyi arasındaki farklılaşmanın %13'nün bağımsız değişkenden kaynaklandığını ifade etmek mümkündür. Bağımsız değişkenin (uygulanan öğretim yönteminin), bağımlı değişkeni (demokrasiye yönelik tutum oluşmasında) % 13 etkileme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Kısacası uygulanan öğretim yöntemi deney grubunda yer alan öğrencilerin demokrasiye yönelik var olan tutumlarını olumlu / istendik yönde % 13 düzeyinde etkilemiştir

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde kontrol grubu öğrencilerinin, demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ön test–son test puanları arasında düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır? sorusunun cevabını verebilmek için kontrol grubunun demokrasiye yönelik tutum ölçeğinin uygulanmasına dayalı olarak elde edilen ön-test ve son-test puanlarına bağımlı örneklemler için t testi uygulanarak iki uygulamadan elde edilen tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığının belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Kontrol grubu ($\overline{X}_{Kontrol-\ddot{o}ntest} = 76{,}38$) ve ($\overline{X}_{Kontrol-sontest} = 82{,}00$) demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ortalamaları arasında ($t_{(60)} = 1{,}295$ ve $P_{(,20)} >$,05 olduğundan) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki Demokratikleşme Çabaları ünitesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin demokrasiye yönelik tutum erişi puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır? bu sorunun cevabını verebilmek için bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait ortalamalar arasında ($t_{(71)} = 1{,}926$ ve $P_{(,058)} >$,05 olduğundan) anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ancak tablo 21'de görüleceği üzere; deney grubu demokrasiye yönelik son-test tutum puanlarına ait ortalamanın ($\overline{X} = 89{,}199$) kontrol grubunun demokrasiye yönelik son-test tutum puanlarına ait ortalamadan ($\overline{X} = 82{,}00$) yüksek olduğu görülmektedir. 21 no'lu tabloda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son test

demokrasiye yönelik tutum puanlarına ait standart sapma değerlerine bakıldığında, deney grubuna ait standart sapma ($s_X = 14{,}29$) değerinin kontrol grubuna ait standart sapma değerinden

($s_X = 17{,}59$) küçük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle şunu söylemek mümkündür, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre demokrasiye yönelik tutumlarının daha homojen / benzeşik yapıda olduğudur.

Kaynaklar

Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., ve Gürsoy, F.F (2016) Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(2), 603-625.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. bs.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.bs.). Pegem Akademi.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analizi* (1.bs.). (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık.

Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. Pegem A Yayıncılık.

Duman, B. (2008). Öğrenme-Öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 287-321.

Erdoğan, M. (1994) Demokrasi, laiklik, resmî ideoloji. *Türkiye Günlüğü Dergisi,* (29), 113-116.

Fanid, N. A. ve Yılmazer, D. (2017) Siyasi alandaki demokratikleşme hareketlerinin toplumsal alandaki realitesi (1808-1908). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(2), 48-64.

Hunter, A. (2013). Analysis of dialogical argumentation via finite state machines. International Conference on Scalable Uncertainty Management, 2(605).

Yolcu, O., Gündoğdu, K. ve Akar-Vural, R. (2018). Fen bilimleri dersinde mizah temelli geliştirilen içerik üzerine bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(2), 1305-1332.

Prospective English Teachers' Skills in Managing Problems Encountered in Classroom Management During Internship

Paper ID:242

Betül ALTAY ÖZTÜRK

Aydın Adnan Menderes University, Turkiye

betulaltay@adu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3196-4323

Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of prospective English teachers on their skills in managing problems encountered in the classroom management process during their internship using qualitative semi-structured questions. The study group consisted of 8 prospective English teachers who received internship education as part of the teaching practice course. Individual semi-structured interviews with the chosen participants were conducted in the academic year of 2022. The research adopted a qualitative method and was carried out with a qualitative case study design. The main problem of the research is how prospective English teachers manage the problems they encounter in the classroom management process during their internship. In line with this main problem, the opinions of the prospective English teachers were gathered regarding how they evaluate themselves in overcoming challenging situations they face in the classroom/school during their internship, and the alignment between the situations they encounter and their expectations. The interview data were analyzed with inductive content analysis. The research concluded that there are many factors that positively and negatively affect classroom management by prospective English teachers.

Keywords: Prospective Teachers, Classroom Management

Öz

Bu araştırmada İngilizce öğretmeni adaylarının stajda sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunları yönetme becerileri ile ilgili görüşlerinin nitel yarı yapılandırılmış sorular ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında staj öğrenimi gören 8 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Belirlenen katılımcılarla 2022 akademik yılında bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. Araştırmada nitel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmeni adaylarının stajda sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunları nasıl yönettiği araştırmanın temel problemidir. Bu temel problem doğrultusunda İngilizce öğretmeni adaylarının, staj yaptıkları dönemde karşılaştıkları durumlar ile beklentileri arasındaki uyumun nasıl olduğu, staj yaptıkları sınıfta/sınıflarda/ okulda karşılaştıkları zorlu durumların üstesinden gelme konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri hakkında görüşleri alınmıştır. Görüşme verileri tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyen birçok faktörün olduğu belirlenmiştir

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Sınıf Yönetimi

Introduction

Classroom management is an important skill for educators, especially those about to enter the teaching profession. This study emphasizes the experiences of prospective English teachers during teaching practice process, focusing on the challenges they face in managing classrooms. Through the use of qualitative, semi-structured interviews, this study aims to uncover the nuances of how these future educators perceive and deal with classroom management issues. Study participants who took part in a teaching practicum provided in-depth insights during the 2022 academic year. This study seeks to understand the efforts or endeavors of prospective English teachers to manage the complex dynamics of classroom management during their formative internships. The findings will shed light on the various factors that influence their success in classroom management and contribute to better preparing prospective teachers for their upcoming roles in education. Referring to some studies related to the topic is important for a better understanding of the significance and role of internship practices. Ulum (2020) emphasizes that the theoretical knowledge and practices provided in education faculties often do not align with real school environments. This discrepancy particularly leads to significant challenges in classroom management for prospective English teachers during their internship experiences. Akyavuz (2020), on the other hand, indicates that prospective teachers competencies in classroom management are at a moderate level and specifically require further improvement in areas such as behavior management and instruction management. Brown and Brown (1990; cited by Azeem, 2011) highlight the various opportunities that teaching practices offer to prospective teachers, including gaining confidence, applying theories in practice, learning the skills and attitudes of effective teachers, gaining knowledge about students in real life, improving subject matter knowledge, benefiting from constructive criticism, self-evaluating to discover strengths and weaknesses, and providing a chance for teaching institutions to self-evaluate. Azeem (2011) emphasizes the importance of proper planning for teaching practice. Parveen (2017) focuses on the role, significance, planning, and conduct of internship in teacher education, exploring the views of prospective teachers on various aspects. The study finds that prospective teachers value practical application but face challenges because of a lack of support and cooperation from faculty members and cooperative teachers, and insufficiently encouraging environments in cooperating schools. Mahmood and Iqbal

(2018) examine the challenges faced by prospective teachers during teaching practice. They identify issues such as poor physical infrastructure, scarce academic resources, inflexibility in classroom arrangement, and non-professional attitudes of school administration. Their study indicates that teaching practice helps prospective teachers balance their expectations with the reality of schools and classrooms. Ray, Mukherjee, and Sikdar (2023) assess the effectiveness of practical teaching in teacher education programs. They find that while practical teaching is crucial for the personal and professional improvement of prospective teachers, there are prevalent issues in these programs, including inefficacy in improving teaching skills and a lack of engagement in planning and supervision. Hussain, Javed, Eng, and Mohammed (2013) aim to reveal prospective teachers' views on the implementation of teaching practice both internally within departments/colleges and externally in real school settings. They find that prospective teachers appreciate the role of their supervisors in facilitating evaluation and believe that regular performance assessment and considering school teachers' observations in grading are important. Yılmaz and Özçakmak (2015) aim to determine prospective classroom teachers' views on their practice instructors. Their research uncovers a variety of both favorable and unfavorable views, where many prospective teachers express a desire for increased professional mentorship and highlight the importance of educators having comprehensive knowledge in their subject field and teaching methods. Başaran and Savaş (2021) focuses on the common challenges in internship practices in English Teacher Training programs in Turkey. Their study categorizes these challenges into five main categories and 36 subcategories, highlighting issues like feedback from prospective teachers, classroom management challenges, and cooperation gaps between schools and education faculties. Kasap, Demir, and Ünsal (2022) report that prospective teachers are negatively affected by the reluctance of instructors to guide them. They emphasize the importance of teacher training practices and related courses in understanding the education system and students. Lastly, Şimşek and Müftüoğlu (2019) focus on the perceptions, efficiencies, and deficiencies of teacher training practices suggesting more practical courses, regular and well-structured feedback sessions, and making classroom management courses compulsory to enhance the effectiveness of teacher training practices. In the studies mentioned above, the prominently highlighted findings closely align with the findings in this study. In

summary, this study illuminates the critical role of practical training in shaping the competencies of prospective English teachers, particularly in classroom management, and the need for enhanced practical components and support within teacher education programs.

Method

A case study design within qualitative research method is used in this study to find out the classroom management competencies used by prospective English teachers.

Participants

The participants of this study were prospective English teachers who were approaching the end of their second-term internships. They were chosen for their direct experiences with classroom management during this crucial internship phase. The timing of their internships which means their being towards the end of the second term of the internship within the 2022 academic year positions them as a relevant and timely study group for understanding the current challenges and practices in classroom management. Eight prospective English teachers were chosen for their direct experiences and views about the classroom management at a formative stage in their professional improvement. As they were engaged in their internships during the academic year of 2022, they provided a contextually relevant and diverse set of perspectives.

Data Collection Tools

In this study the data were gathered through semi-structured interviews to delve deeply into the personal experiences and perceptions of the participants.

Interview Form

The interview form for this research was developed to examine the primary problem of how prospective English teachers cope with classroom management challenges during their internships. The interview questions were designed to address several crucial topics. The qualitative interview form for this study includes questions structured to gather in-depth data about the internship experiences of prospective English teachers. The questions are as follows:

1. "Which teaching level would you prefer for your internship and why?"

2. "Reflecting on your internship period, how well did the situations you encountered align with your expectations?"
3. "Could you describe any negative situations you encountered during your internship?"
4. "Could you describe any positive experiences you had during your internship?"
5. "In what ways has the internship period affected you?"
6. "Do you believe the internship has contributed to your professional improvement?"
7. "Were you able to apply the knowledge gained during your undergraduate studies to your internship?"
8. "Do you think having two internship periods is sufficient? Please explain your answer."
9. "How did you prepare your lesson plans?"
10. "Were you able to effectively integrate your prepared lesson plans into the teaching process?"
11. "Can you describe the classroom profile in terms of English language learning?"
12. "What do you think are the key factors affecting the learning of English among students at your internship school?"
13. "How do you evaluate your ability to overcome challenging situations in the classroom/school during your internship? Do you have any stories related to these situations?"
14. "How do you perceive your classroom management during the internship? Do you have any stories you wish to share about this?"
15. "What changes would you like to have made during the internship process? What are your expectations from the faculty members, the teachers at the school, and the internship program?"

Through the interviews it was aimed to gather detailed and reflective responses that could provide insight into the internship process of prospective English teachers, with an emphasis on the improvement of classroom management competencies.

Data Gathering Process

The data gathering process for this study was conducted with the informed consent of the interview participants, who volunteered to be part of the research. Interviews were audio-recorded to ensure accuracy and completeness of the data. The researcher provided a comfortable environment for the participants, ensuring that the interviews were conducted without leading questions or bias, allowing for a natural flow of conversation. Each interview lasted approximately one hour, providing sufficient time for participants to elaborate on their experiences. Following the interviews, the audio recordings were transcribed into electronic format. This meticulous process of transcription resulted in approximately 19,000 words of raw data. This data forms the foundation of the qualitative analysis, ensuring a rich dataset from which to draw conclusions about the experiences of prospective English teachers during their internships.

Data Analysis

The analysis of the data gathered was conducted using an inductive content analysis approach. This analytical method allowed for the emergence of codes, categories, and themes directly from the data itself rather than imposing preconceived categories or theoretical perspectives. This process began with coding to identify patterns within the data. Codes were then classified as categories, which helped the synthesis of data into key concepts. These categories were further elaborated into themes that captured the essence of the prospective English teachers' experiences during their internships. The themes were cross-verified with the transcripts to ensure they authentically represented the participants' views, providing a grounded understanding of the classroom management challenges described by the participants.

Trustworthiness

To ensure the trustworthiness of this study, several measures were taken throughout the research process. First, the inductive content analysis of interview transcripts allowed for the natural emergence of codes and themes directly from the participants' words, which promotes the internal validity of the findings. For cross-verification, the themes identified

were continuously compared against the original interview transcripts. This method strengthens the study's credibility by ensuring the themes are representative of the data. Furthermore, the prolonged engagement with the data contributed to the depth of understanding.

Role of the Researcher

In the study, the researcher's role is crucial, emphasizing the need of studying with an unbiased attitude during the process of data gathering and interpreting the data. The researcher ensures a comfortable interview environment, allowing participants to share their experiences openly, which is vital for collecting rich, qualitative data. By avoiding from leading questions, the researcher allows genuine findings to emerge from the data provided by the prospective English teachers.

Ethical Issues

The researcher must ethically get consent from people and keep their identities and answers secret. During data analysis, inductive content analysis is used to carefully find codes, categories, and themes from the data, making sure the researcher's biases do not affect the results. In this research, these factors have been meticulously considered. Each participant volunteered for the study, with informed consent to ensure an understanding of the research's aims and the use of their information. To preserve the integrity of the research and the privacy of the individuals, all participant identities and responses have been kept confidential.

Findings

In conducting the inductive content analysis of the data gathered from prospective English teachers' reflections on their internship experiences, a systematic extraction of codes was undertaken. These codes were subsequently organized into categories that encapsulated the multifaceted aspects of the internship experiences and the pedagogical application in real-world settings. From these categories, two overarching themes emerged, each comprising several sub-categories that reflect the complexity and depth of the experiences and perceptions of the participants. These themes and their respective categories offer a nuanced understanding of the integral role internships play in shaping the professional improvement of prospective English teachers and their approaches to effective teaching

practices. To economize on word usage and maintain the authenticity of the participants' statements, the findings derived from the interviews have been presented without the repetitive use of phrases such as "they have stated," or "they have mentioned." The findings have been directly transcribed to preserve fidelity to the participants' declarations.

Theme 1: Internship Experience and Teacher Training Process:

This theme includes prospective English teachers' internship experiences and their preparation process for the teaching profession. Subjects such as the continuity of the internship, the reflection of theoretical knowledge into practice, and the opportunity to do practise at different educational levels fall under this theme.

Category 1:Internship Experiences

Internship experiences play a critical role in the professional development of prospective teachers, addressing various aspects of their experiences.

- Internship Levels: Prospective teachers have fulfilled their internships at different class levels. If given the chance, some would prefer to intern at the elementary level, while others would choose middle or high school levels. Experiences at different levels have provided them with various perspectives on the teaching profession.
- Preferred Educational Level: Prospective teachers stated that if they had an option chance, they would consider their personal experiences and communication skills when choosing the educational level for their internship. Some felt more comfortable communicating at the elementary level, while others preferred middle or high school levels. These choices would have helped the prospective teachers to communicate with students more effectively.

Category 2: Internship Expectations and Realities

This category discusses the differences between prospective teachers' expectations for the internship period and the actual experiences.

- Internship Expectations: Prospective teachers have certain expectations regarding student behavior, classroom management, and teaching processes as they begin their internship.

- Expectations Not Matching Reality: Throughout the internship, they have encountered unexpected challenges in areas such as student behavior and classroom management, experiencing the differences between expectations and reality.

> Student 2: *There were students in the class who really didn't listen and made excessive noise. Serious problems occurred in class 10-A, such as students who fought during the break almost bringing the fight into the classroom. The disruptive behavior of irresponsible and selfish students scattered the attention of the entire class.*

Category 3: Challenges Encountered During Internship

Prospective teachers discussed the difficulties they faced during their internships.

- Classroom Management Issues: Some prospective teachers reported difficulties with classroom management, especially issues like fights, disciplinary problems, and disrespect.

> Student 1: *Generally, I didn't encounter any negative situations, but during our observation week in the second term of internship, a fight broke out between two students in the class. That incident made me a bit anxious.*
>
> Student 2: *The socio-cultural backgrounds of the students affected my classroom control. Even the most effective methods were not sufficient to manage the class. During my internship in the second term, there was no change in the behavior of the very challenging and disrespectful students at the school, even against my measures such as changing seating ordes and giving tasks.*

- Low Student Motivation: Prospective teachers endeavored to increase students' low interest and motivation in English classes.

> Student 3: *Let's say a student made a mistake, and I suggest, 'Maybe try it this way, it seems more correct,' and I wait for their response. Depending on their answer, I respond accordingly. For example, if they couldn't form the first sentence, they manage to do it with my help. Then they proceed to the second sentence, then the third. Their motivation increases, as does their self-confidence. That student might never have raised their hand, but with my assistance, they participate in the lesson, and their self-confidence also increases.*
>
> Student 7: *I think the students at my internship school have low motivation towards learning English. Not everyone has the same language skills. For some, the process is really difficult. If a student can't do it, they feel ashamed and unwilling. Then they tell themselves, 'I can't do it, I don't want to,' and give up. This is important.. If a teacher sees a student struggling and does not motivate them, of course, this worsens the situation.*

Category 4: Positive Experiences During Internship

Prospective English teachers also mentioned positive experiences they had during their internships.

- Student Interest and Respect: The interest and respect shown by students to prospective teachers have been highlighted as a positive experience.
- Effect of Game-Based Learning and Technology: Prospective teachers observed the efficiency of game-based learning and technology on student motivation and engagement.

> Student 6: *There was no distinction between students being willing or unwilling to participate in games. Because every students loved the game. Even if it was the 8th grade, everyone participated. I believe games and drama are the key.*

Category 5: Contributions of Internship Experience

The effects of internship experiences on prospective teachers have been discussed.

- Professional Improvement and Teacher Identity: Internship experiences have contributed to the strengthening of prospective teachers' professional improvement and teacher identities.

> *Student 5: Initially, even though I couldn't call myself an English teacher, I observed that I have the capacity and talent to pursue this profession. I realized that there's nothing to be afraid of, and if I can put into practice everything I've learned, how enjoyable, sweet, and nice this profession can be. I learned the delightful feeling of being as happy as the students when they learn something.*

- Gaining Experience in Socio-Cultural Environments: Prospective teachers highlighted the importance of gaining experience in different socio-cultural environments.

> Student 2: *My experience of working with schools and students from various socio-cultural backgrounds has broadened. My perspective has changed, and I became certain that this is the profession I belong to!*

Category 6: Reflection of Undergraduate Knowledge in Internship Application

Prospective Teachers discussed how they reflected the knowledge gained from their undergraduate studies in the internship application process.

- Application of Theoretical Knowledge to Practice: Participants talked about their experiences of applying theoretical knowledge gained during their undergraduate education to practice. The effect of student profiles and classroom dynamics on this process has been emphasized.

> *Student 4: We mainly received our education courses in a theoretical manner, whether it was classroom management, other subjects, or teaching methods. However, I experienced these in practice during my internship at a school, and it was very different. The practical aspect is really different from the theory. For example, in theory, our instructor in classroom management said, 'First, warn*

> *students with eye contact silently, and only use verbal warnings as a last resort.' But in the classroom, I can't do this; I can't make eye contact with the students, they don't take it seriously even if I go to them, and I'm forced to resort to verbal warnings. I can't get through to the students; they are very active at that age.*

- Use of Active Learning Methods: Prospective teachers also talked about the efforts on applying active learning methods and their effectiveness. The importance of lesson planning based on student needs has been emphasized by participants.

> Student 4: *During my internship, I focus on games because students enjoy them. Even a fill-in-the-blanks activity, when presented in a game format, noticeably increases participation. In fact, if I were to give them a typical fill-in-the-blanks exercise on paper, they might not even look at it. But when it's presented as a game on the board, with a picture next to it and two or three options underneath, they like it. The new generation has grown up with interactivity, probably that's why. We were more accustomed to receiving; for instance, we had television. We are used to receiving and watching. But the generation after us wants to actively participate in everything. Actually, before going to the internship, I had guessed that students liked games, but I didn't anticipate that they disliked non-game activities to such an extent.*

Category 7: Sufficiency of Internship Duration in the Undergraduate Education

Prospective teachers' opinions on the internship process can be summarized as follows: There is a divergence of views among participants about the sufficiency of two terms of internship duration. The proposal to have internships at various school levels has been suggested to enable students to gain experience with different age groups. The significance of applying theoretical knowledge in practical settings is emphasized. It is proposed that the internship should commence earlier in the undergraduate education. Additionally, there is a suggestion to grant prospective teachers the freedom to choose their internship placements. Finally, it is indicated that the internship process should be continually evaluated and improved to ensure its effectiveness.

> Student 5: *First of all, the internship system needs a complete overhaul. If theoretical courses are integrated into practice and combined under the framework of the internship, with evaluation conducted accordingly, it will increase the importance a prospective teacher gives to that course. Moreover, we undergo internships in our fourth year, but most of our courses in the field of education and teaching are taken in the 1st and 2nd years. Transferring what we learned in the 1st and 2nd years to the 4th year is almost impossible. I'm talking about the really important courses (courses in the field of education). If you don't put into practice what you learn in these courses, you end up dulling everything you've learned. Even in the KPSS (Public Personnel Selection Exam), questions from these subjects are asked to determine if we are competent enough. Then why isn't practical importance given to these courses in practice?*

> Student 6*: Even if it wasn't the first year, perhaps we could have been going since the 2nd grade for internships; it wouldn't have been too exhausting for us. We could have fulfilled two more years of observation, for instance, to experience different grade levels. In fact, it could have been done like this: Every year has two terms, with two terms each at the elementary, middle school, and high school levels, one being practical and the other observational. This could have been extended to three years. We can't anticipate where we'll be working without knowing anything when we make our preferences for teacher placement (for teacher appointments).*

Category 8: Improving Internship Experiences

The subject of how to improve internship experiences has been addressed.

- More Practical Experience: Prospective teachers have emphasized the need to focus on more practical experience.
- Integration of Theory and Practice: The importance of better integrating theoretical courses into practice has been emphasized.

> *Student 5: From the beginning to the end of the undergraduate program, theory and practice should go hand in hand concurrently, and gaining awareness from the start is crucial, rather than leaving it until the final year. Because the last year turns our three-month period into a complete nightmare. Concerns about the future, fear... you're already trying to catch up with your coursework, and on top of that, you're going to internships, dealing with students, trying to teach them in an environment you haven't seen before, they don't listen to you, or a ton of different problems arise.*

- Teacher Knowledge Sharing: It has been suggested that teachers should provide more information about students.

> *Student 3: The teacher's informing is crucial for the intern. For instance, when the teacher provides explanations like, "This student is in the inclusion program," "This child's parents behave this way because of that," or "This child has financial problems, so they act like this," having all this information is so valuable for us. Because instead of wondering why they did something, we can think it's either because of this or, for example, I shouldn't say this in this class, I might upset someone. So, being aware of these things is crucial; the teacher should really be able to make good observations there. After all, every class is not the same, and the situations of individuals in each class are not the same either.*

Theme 2: Lesson Planning and Implementation: This theme addresses the lesson planning processes of prospective teachers and how these plans are reflected in their teaching. Topics such as enhancing motivation and considering student needs are included in this theme.

Category 1: Lesson Planning Processes

Prospective teachers have shared their views on lesson planning processes.

- Approaches: Prospective teachers prepare their lesson plans with different approaches; some rely on textbooks while others present the content they personally prepared related to the course topic.
- Motivation: Game-based learning and interactive activities are used to increase student motivation.

> *Student 3: I recently taught a game-based lesson on comparatives. The students participated so well that they even formed superlative sentences while the topic was comparatives, and it was really great. So, it seems that when you do something with games, the whole class gets involved in some way. But I'm aware that if I had explained it using the normal grammar translate or direct method, it wouldn't have been like that. The teacher of the class also said to me, "You really energized the class," and I was quite happy about it.*

- Details: Lesson plans include details such as the course of the lesson, materials to be used, etc.

> Student 8: *I prepared the lesson plan in accordance with the guideline specified by the faculty. The guideline contained all the information regarding the lesson plan, and I filled out the template step by step by writing the necessary details. I organized the lesson plan into three separate sections as "Introduction-Body-Conclusion." I also included the materials used in the lesson by adding a section called "Appendix" to the end of the lesson plan template and provided them there.*

- Evaluation: Prospective teachers continually evaluate and improve their lessons.

Category 2: Reflection of Lesson Plans in Teaching

Prospective teachers emphasized the following aspects as effective and substantial in the reflection of lesson plans on practice. They noted that they endeavored to consider these aspects as thoroughly as possible and incorporated them into their lesson plans.

- Planning Lessons: Teachers' planning of their lessons.
- Time Management: Using time effectively to cope with unexpected situations.
- Encouraging Game Participation: Integrating games to enhance student motivation.
- Showing Flexibility: Adjusting the lesson plan in relation to the changing situations and needs.

> *Student 6: The biggest factor is time. When I couldn't follow the lesson plan exactly, I had a backup plan. For instance, if I didn't have enough time to start lecturing, games were my lifesaver. These were games that covered the last unit they wanted or all the units they had wanted up to that point. Since we had easier access to them, we were able to play these games very easily, and it was also fun on the smartboard. Both fun games and useful activities that didn't waste much*

> *time were available. The level of not being able to implement my plan gradually decreased because I could now more or less predict how participation would be in each activity. The mismatch between my plan and implementation decreased over time compared to the first few weeks.*

- Using Technology: Integrating technology (mostly smartboard) to support lessons.
- Observing Students: Observing students to determine their level and needs.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

This study aimed to elucidate the self-perceived competencies of prospective English teachers in managing classroom challenges during their internships. The qualitative inquiry, encompassing eight prospective English teachers within a teaching practice course, delved into their reflective evaluations and the congruence between anticipated and actual classroom situations in the academic year of 2022. The data, obtained from semi-structured interviews, underlined the multifaceted nature of classroom management, revealing a spectrum of factors influencing it. Participants' narratives pointed to a complex interplay between pedagogical theories learned and their implementation in live classroom settings. The study highlights the critical need for prospective teachers to adapt theoretical knowledge to the unpredictable nature of classroom environments and the importance of self-efficacy in managing classroom dynamics. This research has illuminated the intricate processes through which prospective English teachers translate their lesson plans into practice, highlighting various effective strategies and key considerations. The findings suggest a conscious effort among prospective teachers to integrate a range of pedagogical approaches, reflecting the dynamic nature of educational settings. The emphasis on adaptability, student engagement, and the practical application of theoretical knowledge spotlights a shift towards a more interactive and student-centered learning paradigm. The findings of this study, focusing on the internship experiences of prospective English teachers, align closely with those of Azeem (2011), who emphasizes the importance of proper planning in teacher training internships. Similar to Azeem's finding, this study reveals that internships provide invaluable opportunities for prospective teachers to apply theoretical knowledge in practical settings. This study

also highlights the varying levels of comfort and efficacy that prospective teachers experience across different educational levels.

The challenges faced by prospective teachers, as identified by Mahmood and Iqbal (2018), such as insufficient physical infrastructure and academic resources, resonate with the difficulties identified in this study regarding classroom management and student engagement. The findings on lesson planning and implementation from this study offer important perspectives as in the study of Ray, Mukherjee, and Sikdar (2023). They also mentioned the ineffectiveness of practical training, as noted in this study. Prospective teachers in this study as participants demonstrated almost a proactive approach to lesson planning, often utilizing innovative strategies to enhance student engagement. This suggests a shift towards more dynamic teaching methodologies. The emphasis on adaptability and continuous refinement of lesson plans in this study also aligns with the findings of Yılmaz and Özçakmak (2015), who note the desire among prospective teachers for more professional guidance. This study suggests that such guidance might be effectively supplemented by encouraging prospective teachers to engage in reflective practices and teaching experiences. A recurrent theme in this study and the broader literature, as seen in the work of Kasap, Demir, and Ünsal (2022) and Ulum (2020), is the gap between theoretical knowledge and practical application. This study contributes to this discourse by underscoring the importance of continuous, practical teaching throughout teacher education. This approach could address some of the gaps identified by Ulum (2020), particularly in adapting theoretical knowledge to diverse classroom realities. Based on the findings of this study and corroborating evidence from the literature, several recommendations for teacher training programs are proposed. Firstly, increasing the duration and diversity of internship experiences, as suggested by these findings and emphasized by Başaran and Savaş (2021), could provide prospective teachers with a broader range of practical experiences. Secondly, incorporating more structured and regular feedback sessions, as highlighted in this study and the work of Şimşek and Müftüoğlu (2019), could significantly enhance the professional improvement of the prospective teachers. Finally, this study, in conjunction with the research of Hussain et al. (2013), suggests the need for a greater focus on practical teaching methodologies, emphasizing the importance of practical experience in classroom management and student engagement.

Conclusion

The study concludes that the preparation of English prospective teachers is heavily influenced by the practical experiences garnered during their internships, which serve as a crucible for professional improvement. The ability to navigate the challenges of classroom management and to enhance student motivation are pivotal skills improved during this period. The positive experiences noted by the prospective teachers, such as increased student interest and respect, as well as the utilization of game-based learning, indicate promising approaches for future educational practices. In this study, it is important to emphasize that the technology use of prospective teachers was limited to conducting interactive lessons through smartboards. However, it is notable that even this limited interactive teaching was mentioned to increase the motivation of students. Prospective teachers' internship experiences have highlighted paramount challenges in classroom management and student behavior. Students have encountered issues such as noise, fighting, and disrespect in the classroom, and these challenges have demonstrated how students' socio-cultural backgrounds affect classroom dynamics. This situation has emphasized the vital importance of developing effective classroom management strategies for prospective teachers. On the other hand, some students have achieved positive outcomes by guiding the learning process and boosting students' self-confidence. This has shown the importance of teachers giving individual attention to students and trying to understand them. The experiences of prospective teachers have also clearly revealed the differences between theoretical learning and practical application. Many students have noted that interactive learning methods, especially the use of games, remarkably increase student participation and interest. This situation has formed a notable contrast to traditional, more passive learning methods. Additionally, it has been emphasized that the structure and duration of internships need to be reviewed, and the integration of theory and practical application throughout the university program is of vital imporance. This will enable prospective teachers to better understand how to apply their theoretical knowledge in educational and instructional fields in practice. During the internship process, the challenges and successes experienced by prospective teachers have shown the complexity of the teaching profession and the need for continuous learning, empathy, and adaptability in this profession. The support and information provided by teachers to interns play a significant role in helping interns understand

classroom dynamics and make effective interventions. Internship experiences that enhance prospective teachers' personal development and confidence in the teaching profession offer significant gains in the structuring of teacher education programs, but improvements and effective planning are needed in many of the areas mentioned above. In conclusion, this study provides detailed insights into the internship experiences and lesson planning processes of prospective English teachers. It highlights the key importance of bridging theory with practice and underscores the need for teacher training programs to adapt to the evolving needs of both prospective teachers and the educational landscape. Comparing the findings of this study with existing research may contribute to a more comprehensive understanding of the challenges and opportunities in teacher education, offering practical recommendations for future enhancements.

Recommendations

Based on the study's findings and inferences, the following recommendations are proposed to enhance the teacher training process:

1. Teacher education programs should focus on the practical application of lesson plans, focusing real-world classroom challenges.
2. Providing experienced teachers with enriched mentorship programs which could help prospective teachers in terms of additional support and guidance in their internship process.
3. Giving prospective teachers the chance of teaching experience at various educational levels could broaden their perspective and adaptability.
4. The importance of prospective teachers' gaining practical experience from the beginning of their education and efficiently improving their professional skills is emphasized in this study, underlining the need for implementing internship practices throughout the entire undergraduate education and making effective plans for this purpose.
5. In the field of educational sciences, courses such as Special Teaching Methods or Classroom Management should place greater emphasis on practical application.

By dwelling on these recommendations, teacher education programs can better equip prospective English teachers to effectively reflect their theoretical knowledge on practical, efficient teaching.

References

Akyavuz, E. K. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52*(52), 324-347.

Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. *Academic Research International, 1*(2), 308.

Başaran Uysal, B. Ç., & Savaş, P. (2021). Türkiye'de İngilizce Öğretmenliği Bölümü Staj Uygulamalarının Zorluklarına Genel Bakış: 2004-2019 Arası Araştırmalarda Bir Meta Sentez Çalışması. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 22*(2).

Hussain, I., Javed, M., Eng, L. S., & Mohammed, A. R. (2013). Reflection of Prospective Teachers on the Nature of Teaching Practice. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3).

Kasap, S., Demir, M. Ş., & Ünsal, F. (2022). İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Düşünceleri. *Journal of Computer and Education Research, 10*(20), 656-671.

Mahmood, N., & Iqbal, Z. (2018). Challenges Faced by Prospective Teachers during Teaching Practice: Connecting Theory to Practice. *Bulletin of Education and Research, 40*(2), 113-136.

Parveen, U. (2017). A Study of the Views of Prospective Teachers about Practicum of Teacher Education Programs. *NICE Research Journal*, 1-12.

Ray, S., Mukherjee, S., & Sikdar, D. P. (2023). Challenges of Practice-Teaching Faced by Prospective Teachers: A Review of Empirical Studies.

Şimşek, T., & Müftüoğlu, A. C. (2019). İngilizce Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Staj Deneyimleri: Gerçek Aktörlerden Bir Değerlendirme. *International Journal of Language Academy, 5*(18), 106-122.

Ulum, Ö. G. (2020). Pre-service english teachers' practicum expectations and attainments. *Turkish Studies, 15*(2).

Yilmaz, M., & Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4*(1), 127-136.

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği

Bildiri Kodu: 243

Cihan KILIÇ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

cihankilic88@gmail.com

0000-0003-4618-8857

Mine ÇELIKÖZ

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

mcelikoz25@gmail.com

0000-0003-1582-331X

Öz

Bu araştırmada sosyal ve duygusal öğrenme konusunda uluslararası ve ulusal olarak geliştirilmiş olan kavramsal çerçevelere ulaşılması ve sosyal ve duygusal öğrenmenin önemi üzerine verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntemsel olarak sistematik alan yazın incelemesi yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgilere göre; sosyal ve duygusal öğrenme konusunda çeşitli yeterlik çerçevelerinin geliştirildiği görülmüştür. Bu yeterlik çerçeveleri farklı kuruluşlar tarafından farklı becerilerle oluşturulmuştur. Ayrıca SDÖ'nün bireyler için olumlu çıktılarının sistematik derlemesi bu araştırmada yapılmıştır. Bu derleme sonucunda, SDÖ'nün bireylerdeki olumlu çıktıları, eğitimsel bağlam, psikolojik bağlam, benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamları ve olumlu sağlık etkileri başlıklarında toplanmıştır. SDÖ'nün olumlu çıktıları çerçevelerden elde edilen SDÖ becerilerinin topluluk, aile, okul ve sınıf ortamlarında geliştirildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle bu ortamlar için farklı yeterlik çerçeveleri geliştirilmesi bu araştırmanın başlıca önerisidir. Geliştiribilecek bu yeterlikler sayesinde bireylerdeki SDÖ becerilerinin "nasıl" geliştirileceği sorusuna yanıt aranması ön görülmektedir. SDÖ'yü hangi farklı değişkenlerin etkilediği ayrı bir merak konusu olmaya devam edecektir. Bu nedenle bireylerdeki SDÖ becerilerini olumlu etkileyecek ya da SDÖ'nün olumlu etkileyeceği SDÖ farklı değişkenler üzerinde çalışılması araştırmanın diğer önerisidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, sistematik analiz, önem.

Abstract

This research aims to access conceptual frameworks developed internationally and nationally on social and emotional learning and to obtain data on the importance of social and emotional learning. Methodologically, a systematic literature review was conducted in the research. According to the information obtained from the literature; It has been observed that various competency frameworks have been developed for social and emotional learning. These competency frameworks have been created by different organizations with different skills. In addition, a systematic review of the positive outcomes of IBL for individuals was conducted in this research. As a result of this review, the positive outcomes of IBL on individuals are collected

under the headings of educational context, psychological context, self, social and business life contexts and positive health effects. It is accepted that the positive outcomes of IBL are that the IBL skills obtained from the frameworks are developed in community, family, school and classroom environments. Therefore, developing different competency frameworks for these environments is the main recommendation of this research. Thanks to these competencies that can be developed, it is envisaged that the answer to the question of "how" to develop IBL skills in individuals will be sought. Which different variables affect IBL will continue to be a matter of curiosity. For this reason, another suggestion of the research is to study different IBL variables that will positively affect IBL skills in individuals or that IBL will positively affect.

Keywords: Social and emotional learning, systematic analysis, importance.

Giriş

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) 1980'lerde farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş olan bir çatı kavramdır. Kavramın eğitim ve psikoloji alanyazınına kazandırılmasında iki temel gelişme aracılık yapmıştır. Bu gelişmelerden ilki gençlerde artan şiddet vakalarıdır. Özellikle eğitim ortamlarında yaygınlaşan şiddet ve olumsuz davranışlar, çözüm gerektirecek dıurum arayışlarına neden olmuştur. SDÖ'nün kavramsallaştırılmasında diğer gelişme de bilişsel zeka haricinde, sosyal zeka, duygusal zeka gibi kavramların zeka türü olarak tartışılmaya başlanmasıdır (Erkman vd., 2019).

Tanımlarından anlaşılacağı üzere Sosyal ve Duygusal Öğrenme alan yazında çatı bir kavramdır. Bu kavram üzerinde çalışmaların yapılmasıyla birlikte konuyla ilgili kavramsal çerçeveler ve belirli standart ve yeterlikler oluşturulmuştur. Bu çerçeve ve yeterlikler ışığında yapılan araştırmalarda ise sosyal ve duygusal öğrenmenin önemi ve bireylerdeki kazanımları belirlenmeye başlanmıştır.

Bir bireyin sosyal ve duygusal gelişimi bilişsel gelişimi kadar önemlidir. Bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanıldığında; akademik başarıyla ilgili kazançlar ve empatik, şefkatli, yardımsever olma özellikleri gibi kazançlarla toplumlara çarpan etkili fayda sağlanmaktadır. UNESCO'ya (2021) göre; artık eğitim sistemleri, sosyal ve duygusal becerilere katkı sağlayacak şekilde dönüştürülmelidir. Ancak mevcut duruma bakıldığında; çocukların gelişim dönemlerinde en çok bilişsel becerilerin ön planda tutulduğu gözlenmektedir. Söz gelişi ebeveynler çocuk yetiştirme sürecinde akademik başarıyı yüksek derecede ön planda tutmaktadırlar. Yani çocuğun gelişim sürecinde bütünlükten daha çok akademik (bilişsel) gelişim daha ön planda olmaktadır (Koyuncu, 2022).

SDÖ ile ilgili bu bilgiler ışığında kavramla ilgili uluslararası çerçeveler ve yeterliliklerin incelenmesi ve SDÖ'nün bireylerdeki kazanımlarıyla ilgili araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca göre, araştırmada ilk olarak, alan yazında en çok kullanılan SDÖ yeterlik çerçeveleri ve bu çerçevelere ait becerilerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bulunacak olan becerilerin bireylere nasıl katkıları olduğu, başka bir deyişle hangi kazanımları bireylere kazandırdığının belirli kategorilerde elde edilmesi araştırmanın ikinci amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın bu amaçlarına ulaşabilmek için oluşturulan araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1.Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin mevcut alan yazındaki yeterlik çerçeveleri ve çerçeveleri oluşturan beceriler nelerdir?

2.Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili belirlenmiş olan becerilerin bireylerdeki kazanımları nelerdir?

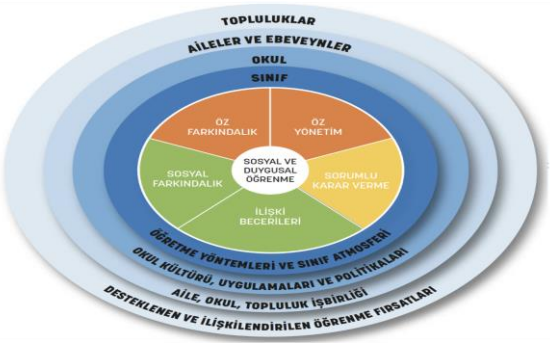
Yöntem

Bu araştırmada yöntemsel olarak sistematik alan yazın incelemesi yapılmıştır. Sistematik alan yazın incelemesi; incelenen konu hakkında bireysel araştırmalarla mümkün olandan daha kapsamlı ve güvenilir bir sonuca ulaşmaktır (Oakley, 2012). Bu bağlamda araştırma kapsamında çeşitli dökümanlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar; 5 kitap, 1 kitap bölümü, farklı kurumlar tarafından hazırlanmış 5 rapor, 1 rehber kitapçık, 6 makale, 4 doktora tezi ve 3 yüksek lisans tezi şeklindedir. Veriler bu kaynaklardan elde edilmiş olup, bu kaynaklardaki bilgilerle sınırlılık göstermektedir.

Bulgular

Birinci Araştırmasına Sorusuna Ait Bulgular

Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili en çok kullanılan yeterlik çerçevelerinden birisi Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (CASEL) tarafından geliştirilmiş olan çerçevedir (Şekil 1).

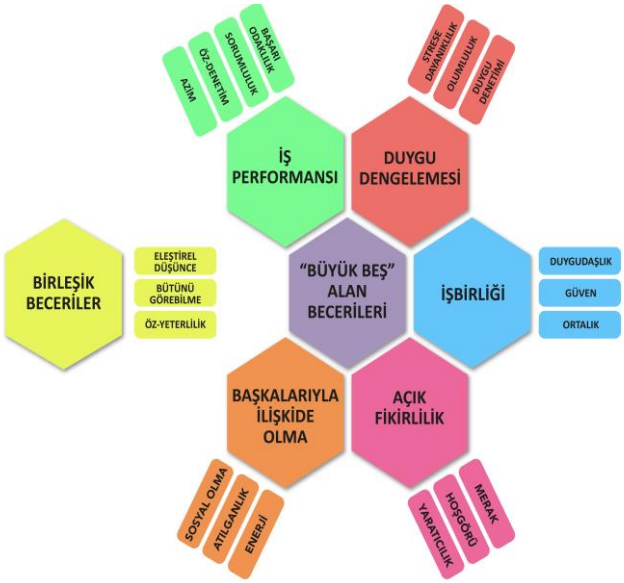


Şekil 1. Temel CASEL Yeterlikleri (CASEL, 2019; TÜSİAD, 2019)

Şekil 1'de belirtilen temel CASEL yeterlikleri çerçevesi çeşitli eğitim sistemlerinde en yaygın kabul gören ve uygulama alanı bulan çerçevelerden birisidir (Erkman vd., 2019). CASEL'in geliştirdiği bu yaklaşıma göre çeşitli ortamlarda farklı yöntemlerle öğretilebilecek beş temel SDÖ yeterliği bulunmaktadır. Bu yeterlikler (beş temel alan); öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme şeklindedir. Bahsedilen bu yeterliklerin bireylerde geliştirileceği bağlamlar olarak; sınıf ortamı, okul ortamı ve ev ve yakın sosyal yaşam çevreleri dairesel bir döngüde belirtilmiştir (Erkman vd. 2019).

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) Modeli

Sosyal ve Duygusal Öğrenme konusunda çeşitli yaklaşımlar geliştirmeye ve beceriler tanımlamaya çalışan bir diğer kurum OECD'dir. Bu kurum CASEL benzeri şekilde, SDÖ olgusunu bir çerçeve ekseninde kavramsallaştırmıştır. Bu sayede bu olgu, şekil 3'de belirtildiği üzere; sistematik, kapsayıcı ve dengeli geniş bir çerçeveye yerleştirilmiştir.



Şekil 3. OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli (OECD, 2015; TÜSİAD, 2019).

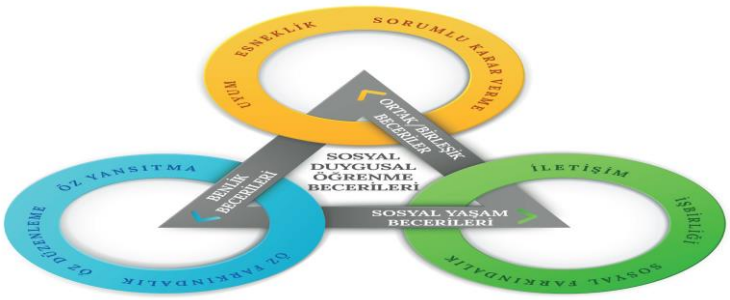
Şekil 3'de belirtildiği üzere OECD'nin geliştirmiş olduğu çerçevede 15 SDÖ becerisi 5 ana başlıkta toplanarak verilmiştir. Geliştirilmiş olan bu çerçeveye 'Büyük Beş" modeli denilmiş olup, ismi geçen beş başlık 1) iş performansı, 2) duygu dengelemesi, 3) iş birliği, 4) açık fikirlilik, 5) başkaları ile iletişim ve etkileşimde olma olarak sınıflandırılmıştır (Erkman vd. 2019). Modelin oluşturulmasında ise kuramsal olarak beş faktör kişilik kuramından fayfalanılmıştır edilmektedir (MEB, 2021; MEB, 2023, OECD, 2021).

CASEL ve OECD'nin geliştirmiş olduğu modeller arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Benzerlikler sınıflandırılacak olunduğunda; işbirliği anlayışı, duygu dengelemesi-duygusal farkındalık, başkalarıyla ilişki kurma ve sorumlu karar alma başlıklarının ortak nokta olduğu görülmektedir. Modellerin kapsadığı becerilerin farklılıkları olarak ise; CASEL'ın daha insancıl sosyal ve duygusal becerileri ön plana çıkardığı görülürken, OECD'nin endüstrinin gereksinimleriyle insancıl becerileri harmanlamaya çalıştığı görülmektedir (Erkman vd., 2019).

Türkiye'de Geliştirilen Sosyal ve Duygusal Öğrenme Modeli

Türkiye'de Sosyal Ve Duygusal Öğrenme konusunda çalışan kurumların başında Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜSİAD'ın geldiği söylenebilir. TÜSİAD 2019 yılında yayınladığı, "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı" isimli raporuyla SDÖ konusundaki kavramsal bilgileri ve güncel gelişmeleri özetlemiştir.

Türkiye'deki eğitim programlarına SDÖ'nün entegre edilmesi için çalışmalar yürüten temel kurum ise MEB'dir. Kurum 2023 yılında "K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli" isimli rapor yayınlamıştır. Raporun içeriğinde K12 beceriler çerçevesinin bir parçası olarak sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine yer verilmiştir. Şekil 4'de belirtilen becerilerin birbiriyle bağlantılı ve bütüncül bir modelde geliştirildiği görülmektedir.



Şekil 4. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri (MEB, 2023).

Şekil 4'de belirtilen SDÖ becerileri; 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileri olmak üzere üç temel beceri başlıkları altında toplanmıştır. Ortak/Birleşik beceriler olarak; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme; sosyal yaşam becerileri olarak; iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık; benlik becerileri olarak ise; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileri alınmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Bireylere Getirdiği Kazanımlar

Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili zamanla yapılan araştırmalar sonucunda bu kavramın önemi ve gerekliliğiyle ilgili bulgular elde edilmiştir. Çatı başlıkta belirtilebilecek olan bulguların başında Belfied ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmadan söz edilebilir. Bu araştırmanın temel bulgularına göre, bireylerin öğrencilik dönemlerinde SDÖ becerilerine yapılan 1 dolarlık yatırımın 11 dolarlık getirisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre bireylerde SDÖ becerilerini geliştirmenin bir çok olumlu etkisi olabileceği çıkarılmaktadır. Bir diğer temel bulgu olarak ise; bireylerdeki SDÖ becerilerinin gelişiminin olumsuz davranışları azaltıcı, olumlu davranışları ise arttırıcı etkisinin olduğudur (Erkman vd., 2019). Ayrıca okul ve hayat başarısı için gerekli olan

sosyal ve duygusal zekayı geliştirici etkisinin olması da bir diğer temel bulgudur (UNESCO, 2021).

Araştırmada SDÖ'nün bireylere getirdiği kazanımlar bir tematik analiz sürecinden geçirildiğinde, tema olarak çeşitli bağlamlar ve olumlu sağlık etkileri bulunmuştur. Bağlamsal olarak; eğitim, psikolojik ve benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamlarında SDÖ becerileri gruplandırılmıştır.

Eğitimsel Bağlam

Eğitimsel bağlamdan SDÖ becerilerinin bireylerdeki kazanımlarına bakıldığında farklı olumlu çıktıların olduğu araştırmalara ulaşılmaktadır. Barbara, (2004); Cohen, (2006); Denham ve Brown, (2010); Durlak vd., (2011); Greenberg, (2004); Zins ve Elias, (2007)'in araştırma bulgularına göre SDÖ becerileri öğrencilerdeki akademik başarıyı arttırmaktadır. Bu konuda Durlak vd. (2011)'nin yapmış olduğu meta analiz çalışmasına göre; öğrencilerde geliştirilen SDÖ becerileri akademik başarıda 11 puanlık bir artış sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle, SDÖ'nün akademik başarıyı-performansı %11 arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Cohen, (1999); Greenberg vd., (2003); Linares vd. (2005); Lopes ve Salovey, (2004)'e göre de, tüm okul personelinin SDÖ becerilerine önem verdiği eğitim ortamlarında ise sınıf-okul ikliminin daha ilgi çekici hale geldiği görülmüştür. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre, eğitimsel bağlamda elde edilen olumlu SDÖ kazanımları tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

Eğitimsel bağlamda olumlu SDÖ kazanımları

Eğitimsel Bağlam	okulu terk etme ve okuldan kaçmaya daha az yatkın olma şiddetin ve zorbalığın azalması akademik başarı artışı akademik performanslarının önemli ölçüde geliştirilmesi sınav kaygısının azalması disiplin cezalarında azalma

Tablo 1'de görüldüğü üzere, eğitimsel bağlamla ilgili okulu terk etme ve okuldan kaçmaya daha az yatkın olma, şiddetin ve zorbalığın azalması, akademik başarı artışı, akademik performanslarının önemli ölçüde geliştirilmesi, sınav kaygısının azalması ve disiplin cezalarında azalma kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar aynı zamanda SDÖ becerilerinin eğitimsel bağlamdaki olumlu çıktılarını oluşturmaktadır.

Psikolojik Bağlam

SDÖ becerilerinin olumlu kazanımlarınndan elde edilen bir diğer tema psikolojik bağlamdır. Psikolojik bağlam, bireyin çevresel etmenleriyle ve bireysel yaşantı deneyimleriyle şekillenebilmektedir. Çevresel etmenlerin başında çocukların maruz kaldıkları kronik stress ortamları gelmektedir. Bu ortamlardan kaynaklı stres durumları uzun soluklu psikolojik sağllık durumlarını etkileyebilmektedir (Gunnar ve Fisher, 2006).

Aile ve eğitim ortamları, bireylerin duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmekte ve çeşitli stress unsurlarını yönetmede de etkili olmaktadır (Grant vd., 2011). Bu yönetim süreçlerinin SDÖ ile ilişkisi kurulabilmektedir. Bir başka ifadeyle stress gibi çeşitli olumsuz psikolojik durumların üstesinden gelebilmede SDÖ becerilerinin etkisi olabilmektedir. Nitekim SDÖ becerilerinin geliştirilmesi bireylerin öz farkındalık, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme, öz-yönetim ve ilişki yönetimi becerilerini sağlattırarak, çocukların esnekliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Durlak vd., 2015). Bu gibi psikolojik çıktıları genellemek için araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre, elde edilen olumlu SDÖ kazanımları tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2.

Psikolojik bağlamda olumlu SDÖ kazanımları

Psikolojik Bağlam	Bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelişmesi Kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirebilme becerisi kazanmaları Duygusal uyum Zihinsel sağlık

Tablo 2'de görüldüğü üzere psikolojik bağlamla ilgili, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin gelişmesi, kızgın olduklarında kendilerini sakinleştirebilme becerisi kazanmaları, duygusal uyum ve zihinsel sağlık kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodların hepsi SDÖ becerilerinin psikolojik bağlamdaki olumlu çıktılarını oluşturmaktadır.

Benlik, Sosyal ve İş Yaşamı Bağlamları

SDÖ'nün bireylerdeki olumlu çıktılarından elde edilen bir diğer tema benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamlarıdır. Bu bağlamların birbirleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamlarda yapılan araştırmalar SDÖ'nün bireylerin hem benliğinde, hem de sosyal ve iş yaşam dengesinde olumlu düzenlemeler yaptığını göstermektedir.

Bierman ve Motamadi'ye (2015)'ye göre, SDÖ becerileri geliştirilen çocukların uzun vadede sosyal ve iş yaşamlarında olumlu durumlar gözlenmektedir. Bu durumlar arasında iş bulma ihtimalleri ve sağlıklı bir çalışma hayatı sürdürme durumları bulunmaktadır. ASPEN Enstitüsü'nün yayınladığı raporda ise, her 10 işverenden 8'i SDÖ becerilerinin organizasyonları başarıya götüren en önemli yetkinlikler olduğunu belirtmiştir (ASPEN, 2018). Bu durum endüstrinin artık sadece bilgi odaklı bireyler değil, sosyal ve duygusal yönden güçlü bireyler talep ettiğinin bir göstergesidir.

Benlik gelişimi açısından da SDÖ becerilerinin olumlu çıktılarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Brant'a (1999) göre, SDÖ becerileri; işbirliği, yaratıcılık, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Benzer şekilde Göl-Güven (2022)'e göre SDÖ becerileri, sorumlu karar verme, öz saygı ve öz yeterlilik, iş birliği ve paylaşma, çatışmaları yapıcı çözme ve sorumlu vatandaşlık durumlarını geliştirmektedir.

Tablo 3.

Benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamlarında olumlu SDÖ kazanımları

Benlik, Sosyal ve İş Yaşamı Bağlamları	olumlu iletişim kurma sorumlu karar alma eleştirel ve çevik düşünme yerel ve küresel sorunlarla baş etme nazik olma arkadaş edinme çatışmaları çözümleri	güvenli ve etik seçimler yapmaları işbirliği paylaşma yaratıcılık iletişim uzun vadede iş bulma ihtimalleride de artmaktadır sorumlu vatandaşlık bilinci

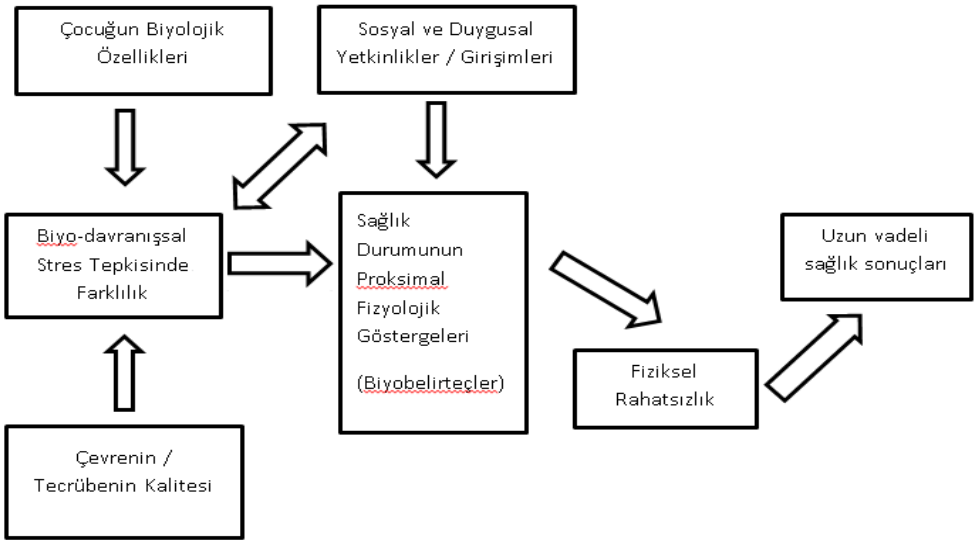
Tablo 3'de görüldüğü üzere, benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamlarında olumlu iletişim kurma, sorumlu karar alma, eleştirel ve çevik düşünme, yerel ve küresel sorunlarla baş etme, nazik olma, arkadaş edinme, çatışma çözümleri, güvenli ve etik seçimler yapma, işbirliği, paylaşma, yaratıcılık, iletişim, uzun vadede iş bulma ihtimallerinin artması sorumlu vatandaşlık bilinci kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar SDÖ becerilerinin bütüncül olarak, benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamlarına etkilemektedir.

SDÖ'nün Olumlu Sağlık Etkileri

Sosyal ve duygusal öğrenmenin önem arz etmesinin sebeplerinden birisi de olumlu sağlık sonuçları üzerindeki etkisidir. Özellikle çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda gelişim ortamlarının çocukların kısa ve uzun vadeli fiziksel ve zihinsel sağlığını etkilediği anlaşılmaktadır (Biglan, Flay, Embry ve Sander, 2012). Bu durum çocuğun bulunduğu

çevresinin çocuğa olan etkisi şeklinde de ifade edilebilir. Bu çevresel etkenler epigenetik olarak belirtlmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, belirli çevresel koşullara maruz kalmanın, genleri nasıl açıklayacağı ve değiştireceğiyle ilgilidir (Meaney vd., 1996). Aynı zamanda bu çevresel koşullar bireyin maruz kalacağı sosyal ve duygusal durumları kapsamaktadır.

SDÖ ve bir bireyin sağlık sonuçları arasındaki ilişki çeşitli değerlendirme süreçlerinden sonra anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme süreci bireyin kısa ve uzun süreçli sağlık sonuçlarıyla anlaşılmaktadır. Greenberg, Katz ve Klein, (2015)'in çalışmasında ortaya çıkardığı, tahmin yürütülerek oluşturulmuş bağlantılı süreç şekil 5'deki gibidir



Şekil 5. Uzun vadeli sağlık sonuçlarının arabuluculuğunda sosyal ve duygusal yetkinliklerin potansiyel rolünün kavramsal bir modeli.

Şekil 5'de belirtildiği üzere SDÖ'nün bir çok değişkenle ilişkisi bulunmaktadır. Bu değişkenler çocuğun biyolojik-biyodavranışsal özellikleri olabildiği gibi çevresel değişkenlerde olabilmektedir. SDÖ'nün olumlu sağlık etkileriyle ilgili alan yazından bulunan farklı değişkenler tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4.

Olumlu sağlık etkileri bağlamında olumlu SDÖ kazanımları

Olumlu Sağlık Etkileri Bağlamı	
	çeşitli bağışıklık sistemi durumları
	kardiyovasküler
	endokrin sistem
	beyin

Tablo 4'de görüldüğü üzere SDÖ çeşitli bağışıklık sistemi durumları, kardiyovasküler, endokrin sistem ve beyin fonksiyonlarını olumlu etkilemektedir. Bu kodlar SDÖ becerilerinin bütüncül olarak olumlu sağlık etkileri bağlamını oluşturmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal ve Duygusal Öğrenme 1994 yılında kavramsal bir yapı olarak belirlenmiştir (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010). Çeşitli becerilerden oluşan bir yapı olarak ortaya çıkmasını takiben bu becerilerle ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Zamanla elde edilen verilerden, SDÖ becerilerinin olumlu etkilediği değişkenlere ulaşılmıştır. Bu durum farklı bağlamlarda SDÖ'nün öneminin görülmesine ışık tutmuştur.

Zamanla çeşitli kuruluşlar SDÖ konusunda kavramsal ve uygulamalı çalışmalar yapmaya başlamışlardır. 1994 yılında kurulan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL)'de bu kuruluşlardan birisidir (Baron, 2013). CASEL'ın yapmış olduğu çalışmalar referans alınarak zamanla SDÖ ile ilgili standartlar ve çerçeveler geliştirilmeye başlanmıştır (Dusenbury ve Weissberg, 2017).

Günümüzde bir çok araştırmada ve eğitim sistemlerinde CASEL'ın geliştirdiği yeterlik çerçevesi kullanılmaktadır. Bu çerçeve yaklaşımında beş temel yeterlilik tanımlanmıştır. Bu yeterlilikler (beş temel alan); öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri, ve sorumlu karar verme olarak belirlenmiştir. Günümüzde CASEL haricinde SDÖ ile ilgili çalışmalar yürüten bir diğer kurum OECD'dir. Bu kurumda CASEL'a benzer şekilde SDÖ'yü bir çerçeve ekseninde kavramsallaştırmıştır. Bu kavramsallaştırmada SDÖ olgusunu sistematik, kapsayıcı ve dengeli geniş bir çerçeveye yerleştirmiştir. Geliştirilmiş olan bu çerçeveye 'Büyük Beş" modeli denilmiş olup, bu modelde 15 beceri 5 ana başlık altında toplanmıştır. "Büyük Beş Alan Becerileri" isminde geçen beş başlık; 1) iş performansı, 2) duygu dengelemesi, 3) iş birliği, 4) açık fikirlilik, 5) başkaları ile iletişim ve etkileşimde olma olarak sınıflandırılmıştır (Erkman vd. 2019).

Türkiye'de SDÖ konusunda çalışmalar yürüten öncü kurumlar TÜSİAD ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'dir. TÜSİAD 2019 yılında yayınladığı, "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı" isimli bir rapor yayınlamıştır. Raporda SDÖ konusunda güncel gelişmeleri ve yapılan çalışmaları açıklamıştır. Kurum raporunda yeni özgün bir SDÖ modeli geliştirmemiş olup hem CASEL, hem de OECD'nin modellerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklayarak

kullanmıştır. MEB ise SDÖ konusunda çeşitli çalışmalar yürütmüş ve 2023 yılında Türkiye'ye özgü bir SDÖ modeli geliştirmiştir. Bu modelde SDÖ becerileri üç çatı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar 1) Ortak/Birleşik beceriler, 2) Sosyal yaşam becerileri, 3) Benlik becerileridir. Ortak/Birleşik beceriler olarak; uyum, esneklik ve sorumlu karar verme; sosyal yaşam becerileri olarak; iletişim, işbirliği, sosyal farkındalık; benlik becerileri olarak ise; öz yansıtma, öz düzenleme ve öz farkındalık becerileri tanımlanmıştır.

Alan yazından elde edilen bu bilgilere göre; sosyal ve duygusal öğrenme konusunda çeşitli yeterlik çerçevelerinin geliştirildiği görülmüştür. Bu yeterlik çerçeveleri farklı kuruluşlar tarafından farklı becerilerle oluşturulmuştur. Ayrıca SDÖ'nün bireyler için olumlu çıktılarının sistematik derlemesi bu araştırmada yapılmıştır. Çerçevelerden elde edilen SDÖ becerilerinin topluluk, aile, okul ve sınıf ortamlarında geliştirildiği kabul edilmektedir. Bu nedenle bu ortamlar için farklı yeterlik çerçeveleri geliştirilmesi bu araştırmanın başlıca önerisidir. Geliştiribilecek bu yeterlikler sayesinde bireylerdeki SDÖ becerilerinin "nasıl" geliştirileceği sorusuna yanıt aranması ön görülmektedir. SDÖ'yü hangi farklı değişkenlerin etkilediği ayrı bir merak konusu olmaya devam edecektir. Bu nedenle bireylerdeki SDÖ becerilerini olumlu etkileyecek ya da SDÖ'nün olumlu etkileyeceği SDÖ farklı değişkenler üzerinde çalışılması araştırmanın diğer önerisidir.

Kaynakça

Aspen Institute. (2018). *National Commission on Social, Emotional and Economic Development. "From a Nation at Risk to a Nation at Hope"* http://nationathope.org/wpcontent/uploads/2018_aspen_finalreport_full_webversion.pdf adresinden erişildi.

Barbara, L. (2004). *The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes.* In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 23-39). New York and London: Teachers College Press.

Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: an argument for religious pluralism* (Yayımlanmamış doktora tezi). Loyola University, Chicago

Bierman, K. L. ve Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice,* 135-151.

Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D. & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist, 67*(4), 257.

Brant, R. S. (1999). *Successful implementation of SEL programs. In Jonathan, C (Ed.), Educating minds and hearts* (ss. 173-183). New York and London: Teachers College Press.

Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence.* New York and London: Teachers College Press.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review, 76*(2), 201-237.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2019*). Framework for systemic social and emotional learning*. https://CASEL.org/what-is-sel/ adresinden erişildi.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/ adresinden erişildi.

Denham, S. A. & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev., 82*, 405–432.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Dusenbury, L. & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest, 83*(1), 36.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: current perspectives. *In Hargreaves,* 130.

Erkman, F., Göl Güven, M., Ertenü, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., ... & Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı.* İstanbul: TÜSİAD.

Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J. J. ve Min, D. (2011). Transgender discrimination survey. *National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.* Washington, DC, USA.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H. ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466–474.

Greenberg, M. T., Katz, D. A., & Klein, L. C. (2015). The potential effects of SEL on biomarkers and health outcomes: A promissory note. (Eds.). J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 81-96.). New York, NY: Guilford Press.

Greenberg, M. (2004). Schooling for the good heart presenter: Mark Greenberg. In Goleman, D. (Ed.), *Destructive emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.

Göl-Güven, M. (2022). Sosyal ve duygusal öğrenmeye dair: tanımı, kuramsal çerçevesi ve uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, *7*(15), 9-18.

Gunnar, M. R. & Fisher, P. A. (2006). Bringing basic research on early experience and stress neurobiology to bear on preventive interventions for neglected and maltreated children. *Development and psychopathology*, *18*(3), 651-677.

Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim temelinde sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., ve Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, *42*(4), 405-417.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In Joseph, Z., & Roger, W. (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (76-93). New York and London: Teachers College Press.

Meaney, M. J., Diorio, J., Francis, D., Widdowson, J., LaPlante, P., Caldji, C., ... & Plotsky, P. M. (1996). Early Environmental Regulation of Forebrain Glucocorticoid Receptor Gene Expression: Implications for Adrenocortical Responses to Stress; pp. 61–72. *Developmental neuroscience*, *18*(1-2), 61-72.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 19.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli.*

Oakley, A. (2012). Foreword. In D. Gough, S. Oliver ve J. Thomas (Eds.), An introduction to systematic reviews (pp. vii–x). London: SAGE Publications. Erişim adresi: https://library.wur.nl/WebQuery/titel/2211721

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success.* Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.* Paris: OECD Publishing.

TÜSİAD (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı.* https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-veduygusalogrenme-becerileri adresinden erişildi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2021). *Building Kinder Brains.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379190 adresinden erişildi.

Weissberg, R.P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, *95* (2), 8-13.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling and behavior. *The CEIC Review*, *10*(6), 1-3.

Çocuk Oyunlarının Kurallı Oynama Becerisine Katkısı

Bildiri Kodu: 247

Ebru Seda ÖZKAN

Akdeniz Üniversite, Türkiye

202154001006@ogr.akdeniz.edu.tr

Erdoğan KÖSE

Akdeniz Üniversite, Türkiye

ekose@akdeniz.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0426-0267

Özet

Çocukların ortak bir amaç için bir araya geldikleri çocuk oyunları her ne kadar boş zaman etkinliği gibi gözükse de çocukların ruhsal doyumunu sağlayan ve dünyayı tanıması için önemli araçlardan biridir. Oyun boş zaman etkinliği, teneffüs aralarını doldurdukları boş bir zaman dilimi gibi gözükse de onların dış dünyaya açılan kapılarıdır. Rahatlatıcı bir etkisinin olmasının yanı sıra kişisel alan farkındalığıyla ve birlikte hareket etme becerisini geliştirirken aynı zamanda oyunlarda olduğu gibi hayatta da bir sınır olması gerektiğini sosyal öğrenme yoluyla çocuklara öğretir. Bu çalışmanın amacı oyunun çocukların hayatındaki değerini vurgulayarak onların sosyal gelişim sürecindeki kural koyma ve kurallara uyma becerilerini ortaya çıkarmaktır.72-96 aylık ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin oyun oynarken kurallara uyma becerilerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirilecektir. Araştırmacının amacı ile ilgili alan yazın taranarak elde edilen bilgiler incelenmiş ve yorumlanarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 24 öğrencinin 12'si kız 12'si erkektir. Ölçek geliştirme sürecinde çocukların oyun davranışları gözlem yoluyla kayıt altına alınmış, ilgili alan yazını ve alanda kullanılan ölçme maddeleri incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Sonuç olarak oyunun gerçek bir öğrenme aracı olduğu net olarak gözükmektedir. Birçok kural oyunlarla birlikte daha kolay öğrenilmekte, zihinsel olarak da yeni bağlantılar kurulmasına ve kendi kurallarını oluşturmasına da neden olmaktadır. Bunlara bağlı olarak özellikle ilkokul dönemindeki çocuklar teneffüslerde oyun oynama konusunda yönlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Oyun davranışları, Sosyal Gelişim, Eğitim

Abstract

Children's games, in which children come together for a common purpose, are one of the important tools that provide spiritual satisfaction for children and get to know the world, even though they seem like a leisure time activity. Even though the game seems like a free time activity, an empty time period where they fill their breaks, it is their door opening to the outside world. In addition to having a relaxing effect, it also teaches children through social learning that there should be a limit in life, as in games, while improving the ability to act together and with personal space awareness. The aim of this study is to emphasize the value of play in children's lives and to reveal their ability to set and obey rules in their social development process. The information obtained by scanning the literature related to the purpose of the researcher was examined and

evaluated by interpreting. Twelve of the 24 students participating in the study are girls and 12 are boys. During the scale development process, children's play behaviors were recorded through observation, and an item pool was created by examining the relevant literature and measurement items used in the field. As a result, it seems clear that the game is a real learning tool. Many rules are learned more easily with games, and they cause new connections to be established mentally and create their own rules. Depending on these, especially primary school children should be guided to play games during recess.

Keywords: Child, Play behaviors, Social Development, Education

Giriş (Amaç)

Çocuklar doğdukları andan itibaren her şeyi oyunlaştırma eğilimindedirler. Sosyal hayatlarına da oyunlarla adım atmaya başlar ve uyumlanırlar. Gelişmeleri ve büyümeleriyle birlikte çevrelerini tanımaya başlar, dış dünya ile iletişime geçmeye hazırlanırlar. Oyunlar ise çocukların hayata açılan pencereleridir. Çocuk oyunda gelişim alanlarını keşfederken, etrafındakilerle de iletişime geçme adımını atmış olur (Köksal, Aral, & Gürsoy, 2001).Çocukların doğumundan itibaren ilk altı yıl çocuklar için çok önemlidir. Bu sürede çevreye karşı daha duyarlı olurlar. Bu dönemin güzel oyunlarla verimli hale getirilmesi önemlidir (Baykoç Dönmez, 1992).

Çocukluğun ilk yıllarında çocuğa oyun eşlik eder ve yakınsak gelişim alanıdır (Vygotsky, 1967). Çocukların gelişim dönemlerinde ilerlemeleri, gelişmeleri için oyuna gereksinim duyarlar. Işık için gerekli elektrik gibidir (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Eyer, 2003).Çocuk kurduğu oyunlarda ailesini, çevresini, dönemini yansıtır ve öğrenir. Hem yaşadığı coğrafyayı öğrenir hem de hayata hazırlanır (Jordan R. , 2003).

Çocuk oyun oynarken aynı zamanda da bir şeyler öğrenir ve kendi şemasında bunları düzenleyerek karşısındaki aktarırken öğrenmeyi kolaylaştırarak yayar. Doğdukları andan bu yana birçok oyun türüyle bu aktarım sağlanır ve çocukların bebeklikten bu yana oynadıkları oyunların çocuklara olan etkisini birçok araştırmacı araştırmıştır (Smith, 2009).

Çocukların sosyal hayatlarında olumlu ilişki, mutlu bağlantılar geliştirmelerini ve ileriki hayatlarını kolaylaştırarak, bağlantılarını kuvvetlendirir (Brooker & Edwards, 2010).

Çocuklar oyun esnasında kimliklerinin farkına varır ve kendilerini nasıl ifade edeceklerini öğrenirler (Pehlivan, 2014).

Vygotsky oyunu sosyal bir etkinlik olarak görür. Bilişsel öğrenme süreçlerine katkısı olduğunu savunur (Vygotsky, 1967). Öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerden biri de oyundur (Sevinç & Tüfekçioğlu, 2004). Öğrenme yöntemleri de oyundan faydalandığımızda öğrenmenin daha etkili olduğunu görürüz (Brewer, 2007).

Bilgiyi kullanmada ve öğrencinin kişiliklerini tanımada, oyunların işlevlerini anlamada önemlidir. Oyunların bize geri dönüşlerinin en iyi anlamlandırabileceğimiz yöntemlerden biri gözlem yoludur. Gözlemimi yaparken maddeleri desteklenmesi ve parlatılması gereken yönler iyi bir şekilde ayarlanmış olmalıdır (Beaty , 2013).

Oyun aslında çocuğun gelişiminin sağlıklı olduğunun bir göstergesidir. Dijitalleşen çağımızda da sosyal iletişimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun her yönden gelişiminin güzel bir şekilde ilerlemesi için çevresiyle bağlantı kurmasının önemini oyun yoluyla daha iyi anlamaktayız (Köksal, Aral, & Gürsoy, 2001).

Erken çocukluk döneminde tanıştığımız ve hala sosyalleşmemizde etkisi büyük olan aynı zamanda gözlem yaparken kullandığımız bazı çocuk oyunlarını tanımlamaya çalışalım. Bezirgânbaşı, yakar top, mendil kapmaca, sırt sırta top oynama, bayrak koşu gözlemlenen oyunlardan birkaçıdır. Bu çalışmanın amacı ise çocuk oyunlarının sosyal yaşamlarındaki etkilerini Penn Etkileşimli Akran Ölçeğiyle erken çocukluk döneminde oyunların çocukların sosyal gelişimlerine olan katkısı incelemektir (Ahmetoğlu, Acar, & Aral, 2017).

Sosyal yaşam kurallarına adapte olmakta zorlanan çağımız çocuklarının sosyal becerilerine ilkokulda başladığını düşünürsek oyunların etkisinin bunu gözlemlemesindeki katkısı büyüktür. Çocuklar okula arkadaşlarıyla teneffüste keyifli vakit geçirmek, paylaşım yapmak ve birlikte olma amacı güderek gelirler. Buradan yola çıkarak oyun çocukların içinden gelen heyecan istek içsel bir kaynaktır(Elkind, 2001).

Saf tekrar ve rastlantısala oyunlar bebeklik döneminde gündemdeyken, ilk çocukluk döneminde sınırları belli oyunlar ergenlik dönemine kadar sürer. Kurallı oyun sınırları önceden çizilmiş ve ortak kararla çocukların sürece dahil oldukları eğlenceli zaman dilimi olarak tanımlanabilir (Smilansky, 1968).

Çocuklar oyun oynarken gündelik yaşantımızdan da kesitleri oyunlarında görürüz. Görsel, işitsel ve duyma etkinliklerinden daha çok deneyimlediklerini daha kolay

öğrenme eğilimi içerisindedirler. Kimi zaman ailesinde yaşadığı bir anıda anne baba olurken kimi zaman sınıfta yaşadığı bir olaydan yola çıkarak bir öğretmen rolüne bürünebilir. Oyunlarda da gerçek yaşamın çocuğun gözünden bir yansımasını görebiliriz. Yaşamlarından kesitleri kendi oyunlarına dahil ederek çoğu zaman daha kolay öğrendiklerini söyleyebiliriz (Azaklı, 2010).

Oyunlarımızın bazıları anne ve babalarımızın oynadıkları geçmişteki oyunlara çok benzerken bazıları da kendiliğinden ortaya çıkar. Anne babadan geçen ve bizim bildiğimiz oyunlar kültürümüzün de yansımasıdır. Baktığımızda bazıları aynı kalırken bazıları da değişerek günümüze kadar gelmiştir (Köksal, Aral, & Gürsoy, 2001).

Zamanla günümüz şartlarının değişmesiyle birlikte oynanan oyunlarda da değişimler olmaya başlamıştır. Aileler çoğu zaman güvenlik sebebiyle iç mekanları tercih etseler de dış mekân oyunları da hala devam etmektedir. Eskiden çocuk oyunları için güvenli kabul edilen sokakta oynanan sokak oyunları tercih edilirdi. Eve yakın olma güvenlik ve yeni keşfedebilecekleri birçok kapı açmaktaydı. Bu alanlar zamanla site bahçeleri, parklar, okul bahçeleriyle yer değiştirmeye başladı (Becker, 1976).

Okulda, evde yaşanan kötü olayları, sıkıntılarını, sevinçlerini, düşüncelerini ister istemez oyunlarda yansıtırlar. Buralardan çocukların nasıl olduğunu görebilmek bize kaynaklık eder (Cirhinlioğlu, 2001).

Oyun oynarken yaşamdan aldıkları dengelerle kendilerine görevler yüklerler. Kimi zaman bir anne babayı görürüz kimi zaman okulda bir öğretmen oluşlarını kimi zaman da sevdikleri bir oyuncu olurlar. İlerleyen zamanda mesleklerini bile yansıtabilirler.

Oyun, birçok etkileşimi beraberinde getirirken oynarken iletişim becerisi, empati, yardım etme, dayanışmayı kuvvetlendirir (Swindells & Stagnitti, 2006).Çocuklarını tanımanın birçok yolu vardır. Bunlardan biride oyunlarında tercih ettikleri davranışlar ve oyunlarıdır. Bunlara bakarak çocukların kişisel özelliklerinin birçok farklı yönünü gözlemleyebiliriz. Aynı zamanda oyun yoluyla problem çözme becerileri de geliştirilebilir (Koçyiğit, Tuğluk, Kök, & Kök, 2007).

Ayrıca, çocuklar oyun oynadığında zamanla ahlaki değerlerinin değişime girdiği ve toplumsal hayata dahil oldukları süreçte becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Oyunlardaki belli kurallar çocukların sosyal süreçlere daha kolay adapte olmasını, oyun kurallarını öğrenirken toplumsal kuralları öğrendiği ortaya çıkmıştır. Oyundaki haklarını ve sınırlarını öğrenirken toplumsal hayatta da hangi haklara sahip olduğunun farkına varır (Uluğ, 1997).

Çocuk oyunla hayata hazırlanır. Oyunlarda karşılaştıkları çoğu olayla hayatta da karşılaşabilmektedirler. Oyunda tercih ettikleri öğrenme süreçlerini gerçek hayatta da kullanmaktadırlar. İkinci çocukluk döneminde güzel oyunlar kurabilen ilerleyen yaşamında da karşısındakini anlayabilen duyarlı bireyler olabilmektedir (Marsell, 2009).

Çocuklar topluma oyunla katılır (Yörükoğlu, 1998).Çocuk etrafındakileri tanımadan, fark etmeden, yeniden deneyip yanılmadan ileri yaşantısında bir birey olma yoluna adım atmış olur (Tezel F. , 2001).

Çocuklar okula derslerden çok arkadaşlarıyla oyun oynamak için gelirler. Zil çalmasıyla beraber çocuklar bahçeye çıkar ve teneffüslerde oyun oynamak bir gelenek haline gelir. Okulda oyun oynama onların hayatlarının bir parçasıdır. Kısıtlı zamanda büyük bir heyecan ve coşku yaşarlar. Okulda belli süreler varken sokakta kısıtlı bir süre yoktur. Araştırmalarda çocukların oyundan çok sohbet ettikleri süreçlere de rastlanılmıştır. Oyun çocuklar için evrenseldir. Oyunda sosyal kültürel yapılar, aile yapıları, kız erkeğe göre değişir (Piaget, 1962).

Teneffüslerde, parkta veya çocukların olduğu alanlarda yaşanan çatışmalarda kurallı oyun oynama becerisi kazanmış çocukların işbirlikçi olduğu gözükmektedir. Çocukların arkadaşlık ilişkilerini inceleyerek birbirleriyle nasıl konuştuklarını, sorunlara nasıl yaklaştıklarını, oyundan atıldığında ya da gruplar arası bir oyun oynadığında dikkat etmemiz gereken durumlar ön plana çıkabilmektedir (Leff, Costigan, & Power, 2004).

Oyun üzerinde yapılan çalışmalar 1960’ lı yıllardan beri gösteriyor ki eğer çocuğun üzerinde sosyal, duygusal, psikolojik bir durum varsa bu oyun esnasında gözlemlenebilmektedir (Keleş & Yurt, 2017).

Oyunlar gözlemlenirken birçok bilgi toplarız. Sosyal ilişkileri problem çözmeden zorlandıkları konular hakkında bize kaynaklık etse de çocuk oyunlarındaki davranışların gözlem yoluna yansıması zaman alıcı olması dikkat edilmesi gereken bir ayrıntıdır (Coplan & Arbeau, 2009).

Bazı önemli durumları açığa çıkarmak için oyunlardan faydalanılır ve bunun için farklı yöntemler kullanılır. Çocukların oyunlara göre ilişkileri, iletişimleri, aktarımları gözlemlenebilir. Gelişimlerini incelemek için gözlem yoluna başvurmak en sık tercih edilen yöntemlerdir. Bu izlenimler sonucu çocukların oyunlardaki davranışları, arkadaşlık ilişkileri daha net ortaya çıkmaktadır. Bu oyunlar esnasında ise aksayan yönler, çocukların birbirine karşı davranışları ve oyun sınırlarını belli ederken ki çerçeveyi daha belirgin kılar (Louis, Manion, & Morrison, 2000).

Çocuklar oyunlarda sadece oyunlara ait bilgiler öğrenmezler aynı zamanda gelişimleri açısından bedensel ve zihinsel ve ruhsal olarak da gelişirler. Etkinliklerde çocuklar oyun aralarının nasıl kullanıldığına dair fikir elde ederler. Kişisel alan farkındalığı kazanarak bedenlerini kontrol etmeyi öğrenirler.

Yaşadıkları sorunlara çözüm bulma yolunda iş birliğinin önemini kavrayarak ortak paydada buluşmanın, birlik olmanın ne kadar değerli olduğunu anlarlar. Öğrenme süreçlerinde hangi basamakları ne şekilde değerlendirmeleri gerektiğinin bilincine varırlar (Jones, 2001).

Oyunda çıkış yolu bulamadıklarında kendilerine yeni bir yol açarlar. Bu sayede yenilikçi, farklı, kendilerine özgü, kendilerini ortaya koydukları bambaşka bir dünyanın kapılarını aralar oyun (Cohen & Bruce, 1993).

Sosyal ortamlarda mutlu kendine inanan çocuklarda ilerleyen zamanlarda düşünme becerilerini daha etkili kullandığı, daha çözümcül olduğu, cesaret gösterebilen öğrenmeye açık bireyler olduğu ortaya çıkmıştır. Kendi yaşıtlarıyla vakit geçiren çocukların gelişimlerinin tüm yönlerden geliştiği özellikle iletişim ve duygu olarak daha rahatladıklarını vurgulamıştır (Levine & Munsch, 2014).Ebeveyn ve öğretmenler çocukları daha iyi anlayabilmek, neye karşı ilgilerinin olduğunu anlamak, neleri seçtiklerini anlayabilirler. Geliştirilmesi gereken yönlerini keşfedebilir, hangi yöntemleri kullanacaklarını seçebilirler (Bagnato, Neisworth , & Pretti-Frontczak, 2010).

Çocuklar kendi aralarında oluşan sorunları çözerken, kendi iç dünyalarındaki karmaşayı çözebilmek için en güzel yöntemlerden biri oyundur. Zarar verici fiziksel temasa çözüm yaratabilecek en güzel yollardan biridir. Yeni kazanımların ve davranışların kavranmasında, sosyal dünyalarının daha iyi olduğu ve daha kolay uyumlandıkları bir hayata çocukların uyanmasını sağlar (Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Eyer, 2003).Oyuna

katılma sürecinde hiçbir çocuk katılma zorunluluğunda bulundurulmaz. Gönüllüğe dayanır. Normal hayatın düzeninden farklı bir şekilde işler oyun kuralları (And, 2003).

Bilimsel araştırmalar ve çalışmalarda çocukların oyundan kopmalarının doğru bulunmaması nedeniyle, fareler üzerinde çalışmasını sürdüren Pankseep(2002) yaptıkları deneylerde, oyun oynamayan uzak tutulan farelerin zihinsel gelişimlerinde gecikme olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda beyinin bir bölümünde hasar olan farelere oynatıldığında, bu hasarın kendiliğinden onarıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra beynimizde bağlantıları güçlendirdiği ortaya çıkmıştır (Eliot, 1999).

Ulusal alan yazımında oyun davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayanarak kullanılan ölçme araçları vardır. Bu araştırmada Camgöz (2010) tarafından uyarlanan Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (Penn Interactive Peer Play Scale, Fantuzzo J. W., Sutton-Smith, B., Coolahan K. C.& Manz P. H., 1995).Bu araştırmada deneysel desen yöntemi kullanılmıştır (Özdemir, 2010).

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, deneme modellerinden tek grup ön test- son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde, belirli bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve ölçümler deney öncesi ve sonrası yapılarak, grubun ilgili değişkene ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılır (Karasar, 2000)

Bu çalışma çocuk oyunlarının kurallı oyun oynama becerisine katkısının etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ön test-son test kontrol grupsuz deneysel model kullanılmıştır.

İlkokul dönemindeki çocuklara uygulanan Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği 32 maddelik üç boyutlu bir ölçektir. 5 oyun üzerinden 24 çocuk üzerinde uygulanan ölçek farklı tarihlerde olmak üzere gözlemler yapılmıştır. Maddeler arasında çocukların oyun oynarken sosyal hayattaki kurallara uyum süreci oyunlarla birlikte gözlemlenmiştir. Oyun oynarken oyun grubuna dahil olma, iş birliği yapma, iletişim dili süreci gözlemlerken ayırt edici olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma çocuk oyun kurallı oyun oynama becerisine katkısını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim- öğretim yılı Antalya ili Muratpaşa ilçesi Maya İlkokulunda öğrenim gören 1.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcı grubunun 14'ü kız(%54,2) 10'u (45.8) ise erkektir. Uygulamada kullanılan ölçek ektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği-Öğretmen Formu Fantuzzo, Mendez ve Tighe(1998) tarafından oyun davranışlarının niteliğini ölçmek için geliştirilmiştir. Ahmetoğlu, Acar ve Aral tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. (2017) İlköğrenim birinci sınıf 24 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma verileri Antalya İl Merkezinde bulunan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Grubun %54.2'si kız, %45.8'i erkektir. Öğretmen, çocukların geleneksel çocuk oyunları esnasında akranlarıyla gösterdikleri davranışların sıklığını göstermektedir. Likert tipi bir ölçme aracı olan PEAOÖ 'Oyun Etkileşimi' , 'Oyunun Bozulması' ve 'Oyundan Kopma' olmak üzere üç alt boyutu olan 32 maddelik bir ölçme aracıdır. PEAOÖÖ, 1 ile 4 arasında puanlanmakta ve 'hiçbir zaman(1)', 'nadiren (2)', 'sık sık (3)' ve 'her zaman (4)' şeklinde değerlendirilmektedir. Oyun etkileşimi, diğer çocukları rahatlatmak, onlara yardımcı olmak, oyunda yaratıcı davranışlar sergilemek ve diğerlerinin oyuna katılmaları için cesaretlendirmek gibi güçlü yanlarının ortaya konulduğu(örneğin: arkadaşlarını oyuna davet eder) 8 maddeden oluşmaktadır. Oyunun Bozulması, oyunda devam etmekte olan akran etkileşimine engel teşkil eden saldırgan ve anti sosyal davranışları tanımlayan (örneğin: diğer oyunları bozan) 11 madde yer almaktadır. Oyundan Kopma ise akran oyunlarına katılmamayı ve içine kapanık davranışı temsil eden(örneğin, çağrılmadığı oyuna gitmeme) 11 maddeden oluşmaktadır.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada çocuk oyunlarının oyun oynama becerisine etkisini araştırmak amacıyla Penn etkileşimli akran oyunu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğrencilere belirli aralıkla uygulanmış. Uygulanan ölçeklerden ön test- son test uygulaması yapılmıştır. ***Pennden bahset nasıl yapıldığından

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1.

Öğrencilerin Kurallı Çocuk Oyunları Programı Öncesi ve Sonrası Etkileşimli Akran Oyunu Ortalama Puanlarının Wilcoxan İşaretli Testi Sonuçları

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oyun Etkileşim	Negatif Sıralar	0[a]	0	0	-4.033[b]	.000***
	Pozitif Sıralar	21[b]	11	231		
	Eşit	3[c]				
Oyunun Bozulması	Negatif Sıralar	18[d]	11.33	204	-3.705[c]	.000***
	Pozitif Sıralar	2[e]	3	6		
	Eşit	4[f]				
Oyundan Kopma	Negatif Sıralar	19[g]	13.79	262	-3.784[c]	.000***
	Pozitif Sıralar	4[h]	3.5	14		
	Eşit	1[i]				

*** P<.001

a etkileşim ön test < a etkileşim son test

b etkileşim ön test > b etkileşim son test

c etkileşim ön test = c etkileşim son test

d bozulma ön test < d bozulmaya son test

e bozulma ön test > e bozulma son test

f bozulma 5 ön test = f bozulma son test

g kopma ön test < g kopma son test

h kopma ön test > h kopma son test

i kopma ön test =i kopma son test

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin beş haftalık kurallı çocuk oyunları etkinliği öncesi ve sonrası oyun etkileşimleri, oyunun bozulması ve oyundan kopma puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxan Testi sonuçları Tablo1.de sunulmuştur. Tablo 1. İncelendiğinde kurallı çocuk oyunları etkinliğine katılan öğrencilerin etkileşimli akran oyunu üç alt boyutunda da deney öncesi ve sonrası puan

ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İlk boyut olan oyun etkileşimi puan ortalamaları incelendiğinde gözlenen bu farkın pozitif sıralar, başka bir ifadeyle öğrencilerin son test puanı lehinde olduğu görülebilir. Bu sonuca göre oyun etkinliğinin çocukların oyun etkileşimini geliştirmede olumlu bir etkisinin olduğu belirtilebilir.

Diğer iki alt boyut incelendiğinde hem oyunun bozulması hem de oyundan kopma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın negatif sıralardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda çocukların oyun etkileşiminde oyun bozulması ve oyundan kopmanın azaltılmasında kurallı çocuk oyunlarının etkisinin olduğu belirtilebilir.

Bezirgân Başı Oyunu

Bezirgân başı oyunu genellikle 7-12 yaş aralığında oynanan oyun türlerinden biridir. Kalabalık bir arkadaş çevresiyle oynanabileceği gibi en az dört kişiden oluşan gruplarla da oynanabilir. Oyun alanı genellikle açık hava ya da geniş bir mekân seçimiyle gerçekleşir.Oyunun genel özelliklerine baktığımızda yarışma ve şarkılı olması dikkat çekmektedir. Yarışma niteliği taşıyan müzikli çocuk oyunları için ‘ Bezirgân Başı’ oyunu güzel bir örnektir. Bu oyun iki aşamada oynanmaktadır. Bu aşamalar şarkılı oyun ve çekişmedir. (Toksoy & Başal, 2010) Şarkılı bir oyun olan Bezirgân Başı tüm çocukların oynayabileceği bir oyundur

Oyun başlamadan ilk etapta tekerleme/sayışmaca yoluyla iki ebe belirlenir. Bu ebeler bezirgân, diğer oyuncular da kervancılarıdır. Ebe olan kişiler kendilerine takma bir isim bulurlar. Bu bir meyve, nesne ya da herhangi bir şey olabilir. Öğrenciler birbirlerinin bellerinden tutarak ebelerin yukarıdan birleştirdiği iki elinin arasından şarkı söyleyerek geçerler. Bu sırada ‘Aç kapıyı bezirgân başı’ diye başlayan şarkıyı söylerler.

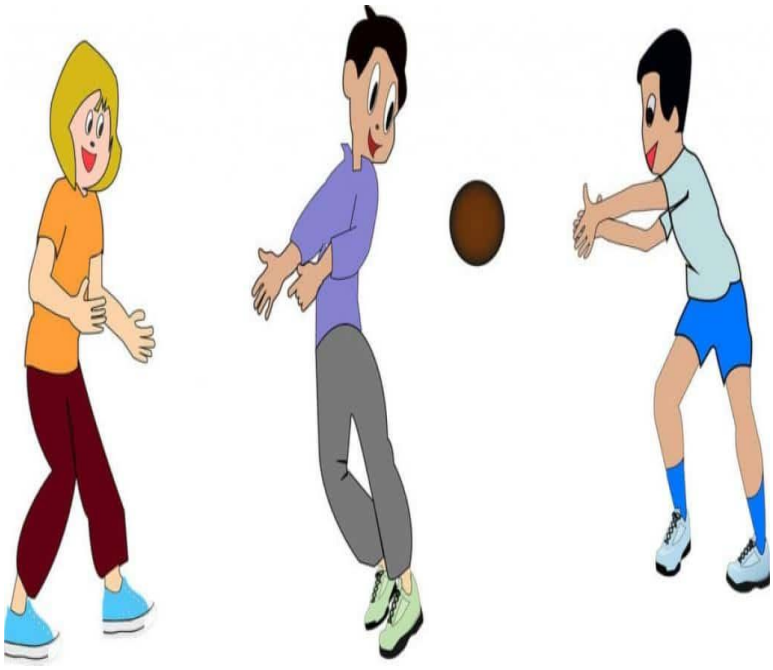
> Kervancılar: Aç kapıyı bezirgân başı, bezirgân başı
> Bezirgânlar: Kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin?
> Kervancılar: Arkadaki yadigâr olsun, yadigâr olsun.
> Bezirgânlar: Bir sıçan, iki sıçan, üçte dolaba kaçan. (Akandere, 2006)

Şarkı bittiğinde ebelerin kolları arasında kalan öğrenci diğer öğrencilerin duymayacağı bir şekilde kenara çekilir ve buldukları takma isimlerini öğrenciye söyleyerek birini seçmesini isterler. Örneğin ‘muz mu üzüm mü? diye kulağına eğilerek sorarlar. Öğrenci

ebelerin takma isimlerini bilmeden birinin seçer ve o ebenin arkasında sıraya geçer. Diğer öğrenciler şarkı söylemeye devam ederek dolanırlar. Tüm öğrenciler bir seçim yaparak bir ebenin arkasına geçinceye kadar oyun devam eder. Tüm öğrenciler bir ebenin arkasına geçtiğinde herkes kendi grubundaki arkadaşlarını ya da ortada olan bir halatı tutarak birbirine doğru çeker. Kazananı belirlemek için ortaya bir çizgi çekilir. Her takım kendi grubunu bu çizgide uzak tutmaya çalışır. Hangi taraf diğer tarafı kendine çekerse o takım kazanmış olur. (Fırat, 2013)

Yakan Top

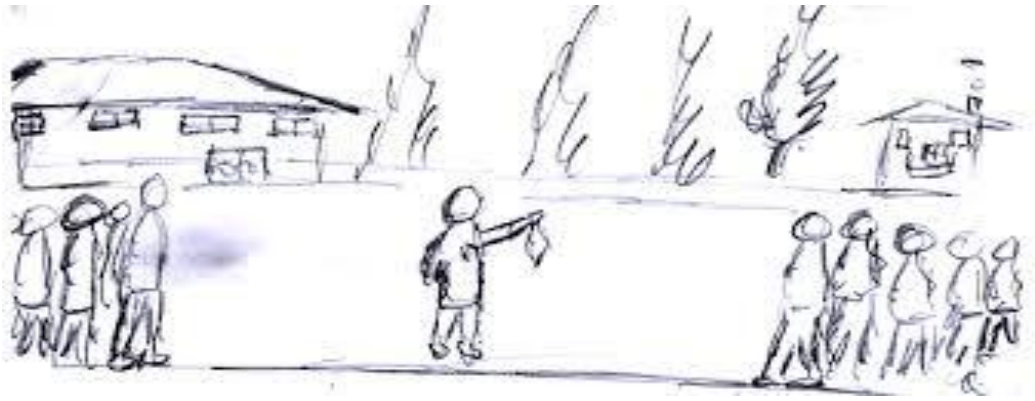
Genellikle her yaş grubunun oynayabileceği bir oyun olsa da 7-12 yaş grubu çocuklarına hitap eder. En az dört kişiyle oynanır. Oluşturulan grup ikiye ayrılır. Kura ya da yazı tura atılarak hangi grubun oyuna başlayacağına karar verilir. Oyuna başlayan grup (kaleciler olarak adlandırabiliriz) olmak üzere iki ayrı başa geçerler. Diğer grup ortaya geçerken oyun başlar. Sonra kaleciler ortadaki öğrencileri vurmaya çalışırlar ve bu sayede onları ebeleyerek ortaya geçme fırsatı bulurlar. Eğer öğrencilerden biri topu elleriyle tutarlarsa can kazanırlar. Kaleciler can kazanan kişiyi vursalar bile ortaya geçemezler. Çünkü bir canları daha vardır. Ortadaki tüm oyuncular vurulunca diğer grup ortaya geçer.



Mendil Kapmaca

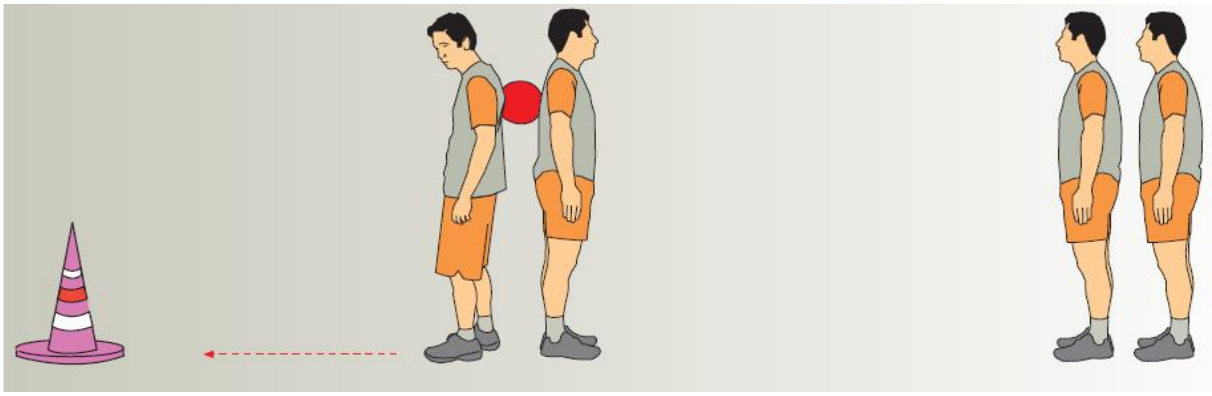
Oyun öncesinde bir hakem ve bir mendil seçilir. Öğrenciler iki farklı gruba ayrılır. Gruplar arasında en az 2, en fazla 5 metre mesafe olmalıdır. Yaş grubuna ve fiziki şartlara

göre bu mesafe ayarlanabilir. Mendili tutan öğrenci ortaya geçer ve etrafına 1.5- 2 metre yarıçapında bir çember çizer. Diğer öğrenciler mendili tutan öğrencinin sağında ve solunda arka arkaya sıraya geçerler. Ortada duran mendilci durduğu yerde elinde mendille bekler ve hafif yukarı aşağı sarkıtır. Her iki oyuncu da aynı anda mendil tutan kişiye yaklaştığında birbirlerinin hareketlerine dikkat ederek mendili almaya çalışırlar. Bu arada diğer oyuncu karşıdakinin dikkatini dağıtarak mendili almaya çalışır. Mendili alan kişi karşı gruba yakalanmadan yerine geçerse kendi grubuna bir puan kazandırabilir. Karşı takımdan olan öğrenciyi şaşırtıp çember içine sokarsan kendi grubuna yine bir puan kazandırabilirsin. Mendili aldıktan sonra karşı takıma yakalanırsan da karşı takım bir puan kazanmış olur. Karşılıklı tüm öğrenciler oyuna dahil olduktan sonra en fazla puanı alan grup oyunu kazanmış olur.



Sırt Sırta Top Taşıma Oyunu

Genellikle ilkokul grubuyla oynanan bu oyun 7-12 yaş aralığını kapsar. Öğrenciler iki farklı gruba ayrılır. Her grup kendi aralarında ikişerli olarak eşleşerek yarışmanın yapılacağı mesafe önceden belirlenir ve öğrencilere anlatılır. İki öğrenci aralarına topu alarak yere düşürmeden yarışacaklardır. Topu düşüren oyundan elenir.



El Değdirerek Bayrak Koşu

7-12 yaş grubuyla oynanan bu oyun iki farklı gruptan oluşturulur. Belirli bir mesafe belirlenir ve mesafenin etrafından dönülerek sıradaki arkadaşının eline dokunur, sıradaki oyuncu koşmaya başlar bütün oyuncular koşmayı bitirince süre toplam da takım puanı olarak hesaplanır.

Sonuçlar

Yapılan Penn Etkileşimli Akran Ölçeği ile gözlemlenen öğrenciler farklı tarihlerde geleneksel çocuk oyunlarıyla oyunlar oynanarak gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda arkadaşlarına yardım etme sıklığının fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerde kavga etme, tartışma ve dışlanma hiçbir zaman görülmezken rekabete dayalı yakan top, el değdirerek bayrak koşu, mendil kapmaca gibi oyunlarda duygu sürecini yönetemeyen öğrencilere rastlanmıştır. Geçişlerde dikkat çekmek amacıyla ortamı bozan nadiren bir iki öğrenci görülmüştür. Sözlü olarak kazanma kaybetme yaşanan oyunlarda arkadaşlarıyla sözlü olarak dalga geçen öğrenci sayısı nadiren gözükse de bir iki öğrenci bu davranışları göstermektedir. Oyun kaybedildiğinde mutsuz görünen öğrenci sayısı fazladır. Öğrencilerin kendi kurduğu düzendeki oyunlarda kuralları istedikleri gibi esnetme durumları olsa da belirli sınırları olan oyunlarda diğer çocuklar tarafından görmezden gelme durumlarının olmadığı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen oyunlarda fiziksel olarak saldırgan tutum sergileyen öğrenciye rastlanmamıştır.

Oyun, hikâye ve aktiviteleri düzenlerken nadiren de olsa yaratıcılık gösteren öğrenciler bir iki tane olmuştur. Diğer çocukların eşyalarını zorla alma ya da oynanan oyunu bozma davranışı hiçbir öğrencide gözlemlenmemiştir. Oyuna çağırıldığında katılmayı reddeden

ya da katılım sağlamak istemeyen öğrenciler olabilmekte kendi sevdiklerini oyunu kurma ve oynama eğilimi göstermektedirler. Ön plana çıkarak kendini göstermek isteyen birkaç öğrenci oyun geçişlerinde gevezelik etme eğilimi göstermektedir. Diğer çocuklarla oyununu ve oyuncaklarını paylaşan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyan öğrenci sayısı neredeyse çok azdır. Diğer çocukları oyuna katılmak için cesaretlendiren, akran çatışmalarını önlemeye çalışan öğrenci sayısı sıklıkla görülmektedir. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeden öğrenci sayısı 5-6 kişiyi bulmaktadır. Sosyal hayatımızdaki birbirimize olan sınırları belli eden kurallarla ilk olarak ilkokulda karşılaşırız ve kendi benliğimizi ortaya koymak bende varım diyebilmek için kendi oyun ve kurallarımızı koymaya çalışırız. Yaptığımız bu gözlemde aslında her çocuğun sınırları sevdiği yalnızca bizler kadar hayat tecrübeleri olmadığı için oyun kurarken kendi varlıklarını ön plana çıkarma çabalarının olduğunu gözlemliyoruz. Bu gözlemlerimizde aslında çocuk oyunlarının ne kadar önemli olduğunu ve bizi hayata hazırladığını, uyumlanma sürecimizi tanımladığını söyleyebiliriz. Çocuğun gözlem ve keşif yapma, yeni beceriler geliştirme ve başarısızlık duygusunu yaşamadan yeni ve farklı roller alma imkânı sağlar. (Tezel F. , 2001) Oyun çocuğa içinde yaşadığı kültürün değerlerini, örf ve adetlerini, kısaca kültürel normlarını öğretir ve yaşadığı kültüre hazırlar. (Jordan, 2003)

Kaynakça

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aral, N. (2017). Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi*.

Akandere. (2006). 71.

And, M. (2003). *Oyun ve bügü.* İstanbul: Yapı Kredi.

Azaklı, N. (2010). *Oyunun önemi, oyuncak seçimi, çocuklarda psikososyal gelişim*. Tavsiye Ediyorum.com Kütüphanesi: http://www.tavsiyeediyorum.com adresinden alındı

Bagnato, S., Neisworth , J., & Pretti-Frontczak, K. (2010). *Linking authentic assessment and early childhood intervention:Best measures for best practices.* MD.

Baykoç Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı.* Esin Yayınevi.

Beaty , J. (2013). *Observing development of the young child.* New York: Pearson.

Becker, D. (1976). Children's play in multifamily housing. *Environment and Behavior*, 545-560.

Brewer, J. (2007). *Introduction to early childhood education.* Boston-ABD: Pearson Education.

Brooker, L., & Edwards, S. (2010). *Rethinking play.* Open University Press.

Cirhinlioğlu, F. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi.* Nobel Yayıncılık.

Cohen, S., & Bruce, T. (1993). For parents particularly:The role of play in children's lives. *Childhood education*, 69(4), 237-238.

Coplan, R., & Arbeau, K. (2009). Peerinteractionsandplayinearlychildhood.Handbook of peer interactions, relationships and groups. *New York: Guilford*, 143-161.

Eliot, L. (1999). *How the brain and mind develop in the first five years of life.* New York: Bantam Books.

Elkind, D. (2001). *Aceleci Çocuk.* Cambridge, MA: Perseus.

Fırat, H. (2013). Çocuk Oyunları:Bezirgan Başı Örneği.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Eyer, D. (2003). *How our children really learn and why they need to play more and memorize.* PA: Emmaus.

Jones, M. (2001). *Oyun ve çocuk(Çev. Ayda Çayır).* Kaknüs Yayıncılık.

Jordan , R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *Journal of The National Autistic Society*, 7(4), 347-360.

Jordan. (2003). Social play and autistic spectrum disorders. *Journal of The National Autistic Society*, 347-360.

Köksal, A., Aral, N., & Gürsoy, F. (2001). Oyunlarının Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri.

Keleş, S., & Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early chid development and care*, 187.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M., Kök, M., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun . *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*, 324-342.

Leff, S., Costigan, T., & Power, T. (2004). Katılımcı eylem araştırmasını kullanarak bir oyun alanı tabanlı önleme programı. *Okul Psikolojisi Dergisi*, *42*, 3–21.

Levine, L., & Munsch, J. (2014). *Social development in child development: an active learning approach.* Canada.

Louis, C., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. *Routledge/Palmer*.

Marsell, M. (2009). *Çocuk ve zihin terapisi.* Ekinoks Yayıncılık.

Özdemir, M. (2010). Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Sosyal Bilim Dergisi*, *11*(1), 323-343.

Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* . Anı Yayıncılık.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood.* New York: W.W Norton.

Sevinç, M., & Tüfekçioğlu, Ü. (2004). *Çocuklarda oyun gelişimi ve aşamaları;Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi.* Açıköğretim Yayınları.

Smilansky, S. (1968). Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. *Wiley*.

Smith, K. (2009). Understanding Children's Worlds: Children and Play. *ISBN: 978-0-631-23521-7. Wiley-Blackwell*.

Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents view of socialcomnetence;The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occunational Therapy Journal*, 53, 314-324.

Tezel , F. (2001). *Gazi üniversitesi öğretmen el kitabı.* Turan Ofset.

Tezel, F. (2001). *Gazi üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı.* Turan Ofset.

Tezel, F. (2001). *Gazi Üniversitesi Anasınıfı öğretmeni El Kitabı*.

Toksoy, & Başal. (2010). 215,12.

Uluğ, M. (1997). *Niçin Oyun?* Göçebe Yayınları.

Vygotsky, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child.* Soviet Psychology.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı.* Türk Tarih Kurumu.

PENN ETKİLEŞİMLİ AKRAN OYUN ÖLÇEĞİ (PEAOÖ-E)

Maddeler	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Sık sık**	**Her Zaman**
1. Diğer çocuklara yardım eder				
2. Kavga etmeye ve tartışmaya başlar				
3. Diğer çocuklar tarafından dışlanır				
4. Oyun grubunun dışında gezinir				
5. Diğer çocuklarla oyuncaklarını paylaşır				
6. Kendini geri çeker				
7. Amaçsızca etrafta dolaşır				
8. Diğer çocukların oyun hakkındaki önerilerini reddeder				
9. Diğer çocuklar tarafından görmezden gelinir				
10. Gevezelik yapar				
11. Akran çatışmalarını yatıştırmaya yardımcı olur				
12. Diğerlerinin eşyalarına zarar verir				
13. Oyuna çağrıldığında katılmayı reddeder				
14. Oyuna başlamak için yardıma ihtiyaç duyar				
15. Sözlü olarak başkalarıyla alay eder				
16. Diğer çocukların eylemlerini kibarca yönlendirir.				
17. Ağlar, mızmızlanır, kızgınlık gösterir				
18. Diğer çocukları oyuna katılmaları için cesaretlendirir				
19. Diğer çocukların eşyalarını zorla alır				
20. İncinen veya üzgün olan arkadaşlarını rahatlatır				
21. Oyun esnasında kafası karışır				
22. Oyun esnasında hikâyeleri sözlü olarak dile getirir				
23. Diğer çocukların oyununu bozar				
24. Mutsuz görünür				
25. Oyun esnasında olumlu duygular gösterir (örn., gülümser, kahkaha atar)				
26. Fiziksel olarak saldırgandır.				
27. Oyun hikâye ve aktiviteleri düzenlerken yaratıcılık gösterir				
28. Geçişlerde ortamı bozar (Bir aktiviteden diğerine geçerken)				

Destekleyenler/Congress Supporters

KALTUN GRUP

FİBAR TUR

PEGEM AKADEMİ

AYDIN PEGEM AKADEMİ

AYDIN BAHÇEŞEHİR KOLEJİ

AYDIN PUSULA KOLEJİ

AYDIN MY KOLEJİ

TALES MATEMATİK MÜZESİ

ZİHİN HARİTASI DERNEĞİ

ZECE'S

TÜRK JAPON VAKFI

AKDEMA