ICCI - EPOK 2024

12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

12th International Congress on Curriculum and Instruction

Sosyal Karmaşa Çağında Eğitim Programları

Curriculum in the Age of Social Complexity

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

ABSTRACTS BOOK

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

https://icciepok12.agri.edu.tr

icciepok12@agri.edu.tr

12. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

"Sosyal Karmaşa Çağında Eğitim Programları"

12th International Congress on Curriculum and Instruction

"Curriculum in the Age of Social Complexity"

Bildiri Özetleri Kitabı / Abstracts Book

E-ISBN: 978-625-97507-0-5

XV + 508 Sayfa – Aralık 2024

EPÖDER Yayınları / EPÖDER Publications

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

https://epo-der.org/

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Yayına Hazırlayanlar / Editors

Doç. Dr. Suat KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI

Kapak Tasarım / Cover Design

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Halil DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

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

e-posta: icciepok12@agri.edu.tr

Web: https://icciepok12.agri.edu.tr

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce bildiri özetlerinde belirtilen görüşlerden ve yer verilen ifadelerden bildiri yazarları sorumludur. The authors are responsible for the opinions and statements expressed in the Turkish and English abstracts included in this e-booklet.

This congress is sponsored by TÜBİTAK

KURULLAR

Onursal Başkanlar

Prof. Dr. Abdulhalik KARABULUT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörü)

Prof. Dr. Özcan DEMİREL (EPÖDER Kurucu Başkanı)

Kongre Eş-Başkanları

Prof. Dr. Önder ŞİMŞEK (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

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

Kongre Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Berna ASLAN (EPÖDER, Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail ÇELİK (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat GÖKALP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN (EPÖDER, Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN (EPÖDER, TED Üniversitesi)

Doç. Dr. Suat KAYA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Doç. Dr. Esed YAĞCI (EPÖDER, Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru BALTA (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Anıl KANDEMİR (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM (EPÖDER, Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Bedri Yavuz HATUNOĞLU (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Dr. Meral DİNÇER (İbrahim Çeçen Vakfı, Müdür)

Güven KARAKAYA (İbrahim Çeçen Vakfı, Ağrı Temsilcisi)

Sekreterya

Arş. Gör. Zeynep Ezgi SAĞLAM (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdullah Cendel Karaman, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi

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

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Taşgın, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kara, İnönü Üniversitesi

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

Prof. Dr. Ahmet Yayla, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

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

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov, Manas Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Osman Engin, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Yıldırım, Gothenburg Üniversitesi

Prof. Dr. Alper Başbay, Ege Üniversitesi

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

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

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

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Kapadokya Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten Ulusoy, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytunga Oğuz, Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet Oral, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Berit Karseth, University of Oslo

Prof. Dr. Berna Aslan, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal Duman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Birsen Bağçeçi, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Burhan Akpınar, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Canan Koç, Yozgat Bozok Üniversitesi

Prof. Dr. Catherine Ka Ki Chan, University of Hong Kong

Prof. Dr. Cecilia Mercado, Saint Louis University

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

Prof. Dr. Cevdet Epçaçan, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Cihat Yaşaroğlu, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun Küçüktepe, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
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 (Emekli), University of Tampere
Prof. Dr. Erdal Bay, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Bıkmaz (Emekli), Ankara Üniversitesi &Türk Eğitim Derneği
Prof. Dr. Fatma Mızıkacı, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Fersun Paykoç (Emekli), Orta Doğu Teknik 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. Günseli Orhon, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü Koç, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı Kontaş, Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Hale Sucuoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim Kaya, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Harun Şahin, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Özkan, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Çermik, Pamukkale 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. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Gelen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görgen, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Kalipa Atemova, Lev Nikolayeviç Gumilyov Eurasian National University

Prof. Dr. Kemal Oğuz Er, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Kıymet Selvi (Emekli), Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Kristi Klette, University of Oslo
Prof. Dr. Lamia Hammad, Yarmouk University
Prof. Dr. Lin Goodwin (Emekli), Columbia University
Prof. Dr. Linda Daniela, University of Latvia
Prof. Dr. Lynn Davies, University of Birmingham
Prof. Dr. Makbule Başbay, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Memet Karakuş, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Aksu (Emekli), Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Güven, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Michael Apple, University of Wisconsin
Prof. Dr. Michael Osborne, University of Glasgow
Prof. Dr. Muhittin Çalışkan, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gökalp, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Kasım Kıroğlu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sağlam (Emekli), Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik 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. Özlem Kaf, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Sağ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit Özen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Kıncal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ronald Sultana, University of Malta
Prof. Dr. Ruken Akar Vural, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık Sıvacı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Semra Güven, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Senar Alkın Şahin, Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Sertel Altun, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Seval Eminoğlu Küçüktepe, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Susan Drake, Canada Brock University
Prof. Dr. Süleyman Çelenk, Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Şükran Tok, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju Gürkan (Emekli), Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Todd Alan Price, National Louis University
Prof. Dr. Ursula Hoadley, University of Cape Town
Prof. Dr. Vidmantas Tūtlys, Vytautas Magnus University
Prof. Dr. Wee Tiong Seah, University of Melbourne
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yelkin Diker Çoşkun, Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Gürcan Ültanır (Emekli), Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zhumabayeva Asia Eleupanovna, Abai Kazakh National Pedagogical University

Hakem Kurulu

Öğr. Gör. Dr., Abdulkadir Durmuş, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Abdulkadir Kurt, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr., Adnan Taşgın, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr., Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Doç. Dr., Akan Yazgan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Anıl Kandemir, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr., Aslıhan Selcen Bingöl, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör., Aybüke Durmuş, Ted Üniversitesi

Arş. Gör. Dr., Ayşe Gülsüm Akçatepe, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr., Ayşe Elitok Kesici, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr., Banu Yücel Toy, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Bengisu Koyuncu, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr., Berna Aslan, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr., Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr., Bilge Çam Aktaş, Anadolu Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr., Canay Aktaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr., Canay Demirhan İşcan, Ankara Üniversitesi

Dr., Celal Akdeniz, The University of Portsmouth

Doç. Dr., Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Ceren Ozge, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr., Ceyhun Ozan, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr., Çiğdem Suzan Çardak, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr., Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Duygu İleritürk, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr., Dürdane Tor, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr., Elif İlhan, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr., Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr., Gülçin Tan Şişman, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr., Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Güneş Korkmaz, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr., İbrahim Tuncel, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr., İlke Evin Gencel, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr., İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr., İsmail Çelik, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr., Kerim Gündoğdu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr., Kıymet Selvi, Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şti.

Dr. Öğr. Üyesi, Muhammed Akıncı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Arş. Gör. Dr., Muhammed Eken, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr., Nermin Karabacak, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi, Nesrin Ozturk, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi, Nurtaç Üstündağ Kocakuşak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr., Oktay Aksoy, Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr., Öner Uslu, Ege Üniversitesi

Doç. Dr., Özden Demir, Trabzon Üniversitesi

Dr., Özge Gökten Bayrak, Bağımsız Araştırmacı

Öğr. Gör. Dr., Pınar Kızılhan, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr., Ruken Vural, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr., Sanem Tabak, Ordu Üniversitesi

Doç. Dr., Semra Tican Başaran, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Serap Tüfekçi Aslım, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Serdar Safalı, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Sibel Güzel Yüce, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Doç. Dr., Suat Kaya, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi, Taner Arabacıoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr., Tolga Erdoğan, Ted Üniversitesi

Doç. Dr., Tuba Gökmenoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi, Yasemin Karsantık, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr., Yavuz Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr., Yeliz Bolat, Hitit Üniversitesi

Doç. Dr., Zeynep Ayvaz Tuncel, Pamukkale Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ID	Bildiri Adı	Sf.
3	Nota Değerlerinin Birim Kesirlerle Modellenmesi Yoluyla Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi Ders içi Etkinlik Tasarımı	1
4	Üretken Yapay Zekâ Dil Modeli ChatGPT Destekli Matematik Dersi Ders İçi Etkinlik Tasarımı Çalışması	6
6	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Güçlüğü ile İlgili Bilgi ve Farkındalıklarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	11
8	Bilsem Öğretmenlerinin Dijital Araçları ve Eğitsel Oyunları Derslerinde Kullanmalarının Katkılarının İncelenmesi	15
9	Öğretmenlerin Meslekten Ayrılması: Okul Yöneticilerinin Görüşleri	23
10	Okul Öncesi Eğitimde Anlamaya Dayalı Öğretim (UbD) Temelli Tasarım Çalışması	27
12	Fen Bilimlerine İlişkin Kavram Yanılgılarının TIMSS Bağlamında İncelenmesi	31
13	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Konusunda Yapılmış Olan Araştırmaların Sistematik Analizi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Katkıları	35
15	Türkiye'de Özel Güvenlik Eğitimleri: Beceri Temelli Modüler Eğitime Geçiş	39
17	Eğitim 4.0 Odağında Hyflex Öğrenme	42
18	İlkokul Düzeyinde Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Göstermiş Oldukları Davranış Sorunları ve Çözüm Önerileri	47
19	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	49
20	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kayıplarına İlişkin Farklı Okul Paydaşlarının Görüşleri	54
21	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Algısı ve Öğretme Motivasyonu Arasındaki Yordamsal İlişki	60
22	Engelliliğin Ötesinde: Türkiye'de Eğitimde Kapsayıcılığın Kapsamının İncelenmesi	64
23	Sorumluluklarınızı Keşfedin, Hayatınızı Yönlendirin!	70
24	Covid-19 Pandemisi ve Gastronomi Eğitimindeki Yansımaları: Türkiye'de Zorunlu Uzaktan Eğitim Uygulamaları	74
25	Yaz Okulu Matematik Çerçeve Programına Yönelik Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi	78
26	Program Ögeleri Açısından Türkiye, İngiltere ve Hong Kong'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	82
27	Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) Tasarlama Kapsamında Temaların Belirlenmesi Süreci	89
28	Yeni Bir Kavram Olarak Müzik Ve Sanat Akademisi: Aydın Efeler İlçesi Örneği	93
30	Öğretmenlerin Program Özerklikleri: Özerk Olmak Ya da Olamamak Meselesi	97

31	Öğretmenlerin Eşitlik Algısı ve Kapsayıcı Eğitim Anlayışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	103
33	Ders Araştırmasının Yabancı Dil Öğretmenlerinin Girişimcilik Yetkinlikleri Üzerine Etkisi: Sistematik Derleme Çalışması	106
34	"Öğretmenlik Onurludur, Ama Bu Meslek Bana Göre Değil": Eğitim Fakültesi Mezunları Neden Öğretmenlik Yapmıyor?	111
36	Okul Öncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi	115
38	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterliliği	119
39	Ana Dilde Yazmada Nedensel Düşünme	123
40	Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Çeviklik Düzeyleri ile Akademik Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkide Okula Bağlanmanın Aracı Rolü	127
41	Tartışmalı Konuların Öğretiminde Collins'in Sorgulayıcı Öğretim Stratejilerinin Kullanılması	132
42	Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü	136
43	Nijer Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi Ve Bir Program Önerisi	139
44	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması	145
46	Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerine Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması	151
47	Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinin 2. Ve 3. Ünitesindeki Seçilmiş Metinlerin 10. Sınıftaki Öğrencilere Kültürel Aktarım Yönünden Kazandırdıkları	157
48	Varoluşçuluk: Özel Yetenekliler Eğitimi için Şu an Daha Çok Savunmak	159
49	Değiştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Eğitim Programı Kuramları Açısından İncelenmesi	163
50	Farklılaştırma Uygulamalarını Fen Bilimleri Öğretim Programına Nasıl Entegre Edebiliriz?	166
51	Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına (SKAlara) Erişim İçin Kapasite Geliştirme ve Eğitim	170
52	Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirmeye Yönelik Bilişsel Altyapılarının İncelenmesi	174
54	İktisat Eğitimi ve Post Otistik İktisat	178
55	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kavramına Yönelik Metaforik Algıları	182
56	Eğitim Fakültesi Son Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması/Okullarda RPD Uygulamaları Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi	186
57	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi	190
59	İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programının Stake'in İhtiyaca Yanıt Verici Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi	194

60	Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerle İlgili Deneyimleri	198
62	Aktif Öğrenme Üzerine 2018-2024 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye'de ve Dünyada Güncel Eğilimler	204
64	İleri Düzey Akademik Amaçlı İngilizce Dersi Programının Değerlendirilmesi	210
65	Geliştirilen "Eşitlik Ve Denklem" Materyali İle 7.Sınıf Öğrencilerinin Cebiri Kavramsal Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi	214
67	İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	216
68	Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ve Öğretmenlik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	220
70	Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Tutumları Arasındaki İlişki	224
71	Temel İstatistik Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması	228
72	Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri Bağlamında Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi ve Öğretim Tekniği Kavramlarının İncelenmesi	232
76	Ortaokul Öğrencilerinin Gelecek Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	238
77	Öğretmen Olmak Ya da Olmamak: Bir Değerlendirme Çalışması	244
80	Okul İklimi ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkide Matematik Özyeterlik İnancının Aracı Rolü	248
81	Türkiye'deki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Program Değerlendirme Anlayışıyla Değerlendirilmesi	252
83	Teacher Candidates' Reflective Observation of School Practices	256
84	Yaratıcı Drama Liderliği Kurs Programının CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi	257
85	Yatılı Bölge Ortaokullarında Karşılaşılan Eğitsel Sorunların İncelenmesi (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri)	261
86	Ağrı İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi	265
88	Eğitim Programlarının Değişen İçeriği; Milli Değerlerden Evrensel Değerlere	271
89	Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: KPSS Soruları ile Yapay Zeka Destekli Soruların Karşılaştırılması	275
90	Sürdürülebilirlik İçin Eğitimde Örnek Bir Etkinlik: "Ağaçlar"	279
91	Öğretmen Adaylarının Gözünden Sosyal Adalet: Bir Metafor Çalışması	283
92	Akademik Uygunluk, Akademik Yaşam Doyumu ve Sürdürülebilir Öğrenme Arasındaki İlişkiler	287
94	İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Öğretmen Özerkliği	291
95	Çok Kültürlü Eğitime Hazır Öğretmen Adaylarının Profili: Sığınmacılara Karşı Tutum Önemli Mi?	296
97	Temel Eğitim Programının Eleştirel Bakış Açısıyla Gözden Geçirilmesi: Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Geliştirilmesi	300

98	Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması	304
99	Öğretmen Sesleri: Yeni Öğretim Programlarına Hazır mıyız?	308
100	Öncesi Eğitim Programına Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: 2019-2023 Yılları Arası	314
102	Ekopedagoji-Tabanlı Çevre Projeleriyle Öğrencilerin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusunda Farkındalık Gelişimine Yönelik bir Öğretim Tasarımı	318
103	Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi: 2013 Programı ve 2024 Maarif Modeli Karşılaştırması	322
104	İngilizce Öğretmenlerinin Sınavı: Yeni Ölçme-Değerlendirme Sürecinin İncelenmesi	326
105	Hizmet Öncesi Eğitimde Mikro Öğretim Uygulamaları: Fırsatlar & Zorluklar	330
107	Eğitimde Yeşil Dönüşüm: Amaç, Anlam Ve Kapsam	334
108	Yeşil Dönüşümün Mesleki ve Teknik Eğitime Yansımaları	336
109	Yeşil Ekonomi ve Yeşil Beceriler Konusunda Eğitimin İşlevleri	338
110	Uluslararası Öğrencilerin Oryantasyon Eğitim Programına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi	340
111	Temel Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Işığında İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma	344
112	Ortaokul Öğrencilerinin Sistem Düşüncesi Temelli Çevre Eğitimi Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	348
113	Eğitimde Eşitlik Üzerine Yapılmış Çalışmaların Sistematik İncelemesi ve Bibliyometrik Analizi	354
116	Farklılaştırılmış Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerileri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi	358
117	COVID-19 Pandemisinin Özel Yetenekliler Eğitiminde Program Geliştirme Üzerindeki Etkisi: Sistematik Bir İnceleme	362
120	2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerler Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi	370
121	2024 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nın Atölye Uygulaması İle Ölçme-Değerlendirme Araçları Bağlamında Değerlendirilmesi	374
122	Yetkin İş Gücü Eğitiminde İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi (İKMEP) Projesinin Meslek Yüksekokulu Mobilya Ve Dekorasyon Programında Uygulanması	378
124	Doğal Ortamdaki Geçicilik: Kar, Buz, Kum Heykellerinin Estetik, Ekolojik Fiziksel, Eğitsel Ve Sanatta Kullanımı	380
126	İlkokul Öğretim Programlarında Sürdürülebilirlik	382
127	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Atamalarına Dair Bir Öneri: Uygulama Sınavı	386
128	İlkokul Programlarında Yer Alan Afet ile İlgili İçeriklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	390
129	Okul Rehber Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin ve Programa Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi	394

130	Otizm ve Robot Öğretmen	398
131	Eğitim Programları ve Öğretim Alanında İnsan Gücü Profili 2024	402
132	Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulü	408
133	Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ile Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi	412
134	7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Odaklı Program Dışı Etkinlikler Üzerine Görüşleri	416
135	Matematiğe Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri İle Matematik Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	420
137	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Dışı Etkinliklere Yönelik Görüş ve Deneyimleri	424
138	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Odağında DEBİ Öğretim Programı Geliştirme Modeli	428
139	Çocukların Sanat Eğitiminde Dijital Resim Uygulamaları: Eğitici ve Eğlenceli Yaklaşımlar	432
140	Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Modelinin Ortaokul Matematik Öğretimine Etkisi	436
141	Beni oraya götür: Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımına dayalı bir EFL projesi önerisi	440
143	Medya Okuryazarlığı Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Değerlendirilmesi: Koruma, Güçlendirme, Çözümleme ve Eleştiri Perspektifleri	444
145	Değer Eğitiminde Digital Öykü Kullanımı	448
147	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi: Bibliyometrik Analiz Yöntemi İle İncelenmesi	452
148	Algo-Heuristik Öğretim Kuramına Dayalı Öğretim Tasarımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi	456
150	Program Değişim Sürecinin Öğretmenlerde Oluşturduğu Algı	460
151	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü İş birliği; Ortaöğretim (Lise) Kurumlarında Açılış Dersi Uygulaması	465
152	Akademik Öz Yeterlik Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi	470
153	Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliklerinin İncelenmesi	474
155	Millî Eğitim Şûra Kararlarının Eğitim Hakkı Bağlamında İncelenmesi	479
157	Her Şehire Üniversite Kurmanın Gelecekteki Etkileri	483
158	Öğretmen Adaylarına Yönelik Biyoetik Eğitimi Programı (BEEP)	485
159	Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Doyumları ve E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri	490
160	Implementation of Experiential Learning Model in The Merdeka Curriculum for Preschool Education in Indonesia	494
162	Eğitsel Oyun Temelli Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Karşı Tutumuna, Sorumluluk, Vatanseverlik Değerlerine Etkisi	496
163	Kavram Haritalarının Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi: İlkokul 3. Sınıf Örneği	498

164	Peritekstual Okuma Yapmanın Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi	499
165	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Yönelik Görüşleri	501
166	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Denetim Kök Değerine İlişkin Görüşleri	505

ID 3- Nota Değerlerinin Birim Kesirlerle Modellenmesi Yoluyla Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi Ders içi Etkinlik Tasarımı

Nur SIRMACI
Ataturk Üniversitesi
nsirmaci@yahoo.com
0000-0003-2859-3349

Muhammed Pusat
Ataturk Üniversitesi
m.a.pusat@gmail.com
0000-0001-5581-6670

Giriş

Müzik ve matematiğin kesişim noktasında önemli bir katkı sunan bu çalışma, müziğin matematiksel temellerini daha iyi anlamamıza ve müzik eğitimi için yeni yöntemler geliştirmemize yardımcı olabilir.

Kayıtlı tarih boyunca, hem matematik hem de müzik dayanarak bilim adamlarının ve düşünürlerin zihinlerini büyüledi. Arşimet ve Mersenne gibi dikkate değer matematikçiler, müzik alanında büyük bir ilham buldular ve bu iki disiplin arasındaki karmaşık bağı daha da vurguladılar. Derin bilgelikleriyle tanınan eski Yunanlılar, matematik ve müzik arasındaki karmaşık ilişkiyi bile araştırdılar ve bu hayranlık Rönesans döneminden modern zamanlara kadar devam etti. Hem matematik hem de felsefede önde gelen bir figür olan Pisagor'un, insanlık tarihinin yıllıklarında temel uyum kavramını ilk tanıtanlar arasında olduğuna bile inanılıyor (Bakırcı, C., E., Özdil A., S., 2019) (Ayata, E., 2020).

Bilim adamları ve araştırmacılar, matematik ve müziğin eğitim alanına paha biçilmez katkılarını titizlikle incelediler, özellikle ortaokul matematik müfredatında. Bir çalışmada, notlar ve kesirler arasındaki ilişkiyi müzik merceğinden öğretmenin önemi araştırıldı ve bulgular öğrenci katılımı ve ilgisi üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etki olduğunu gösteriyor. Araştırmacılar, nota değerlerini kesirlerle eşleştirmek gibi müzikal unsurların dahil edilmesinin hem müzik hem de matematik öğretimini geliştirebileceğini değil, aynı zamanda bu disiplinlerin birbirine bağlılığı için daha derin bir anlayış ve takdir sağlayabileceğini öne sürüyorlar. (Işıtan, S., & Doğan, M., 2020). Ayrıca Öz, C. (2005), çeşitli modelleme biçimleri ve STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) çalışmaları yoluyla müzikal ve matematiksel becerilerin entegrasyonunun, özellikle çoklu zekâ teorisi çerçevesinde öğrencilerin bilgiyi tutma yeteneklerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir.

Yöntem

Bu araştırmada birim kesirlerin müzik notalarının değerleri(uzunlukları) ile birebir eşlenmesi yoluyla modellenmesi olgusu araştırılmıştır .Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Araştırma hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur: Birim kesirler müzik notalarının değerleri ile modellenebilir mi? Ve bu model eğitim teknolojileri yardımı ile birim kesir ve üslü sayılar öğretiminde kullanılabilir mi? Soruları sorulmuştur.

Hipotezi test etmek amacı ile dinamik matematik yazılımı olan Mathigon/Polypad "www.mathigon.org/polypad" yazılımı deney düzeneği olarak kullanılmıştır.

Polypad programı kullanılarak modelleme inşa süreci aşamalar halinde gerçekleştirilmiştir.

"Dreams of Love and Litareture " parçasının notaları ve birim kesirler eşleştirilerek bir müzik parçası oluşturulmuştur.

Bulgular

Aşağıdaki tabloda nota değerlerine karşılık gelen birim kesirler verilmiştir:

Nota Değeri	2^n Notasyonu			Notanın sembolü	Notanın kesri	2^n Notasyonu
32'lik nota	2^5	1/8	2^(-3)	32'lik nota		
16'lık nota	2^4	1/4	2^(-2)	16'lık nota		
8'lik nota	2^3	1/2	2^(-1)	8'lik nota		
4'lük nota	2^2	1	2^0	4'lük nota		
2'lik nota	2^1	2	2^1	2'lik nota		
1'lik nota	2^0	4	2^2	1'lik nota		

Sonuçlar

Müzik ve matematiğin ilişkisi antik dönemlerden beri insanların ilgisini çekmiştir. Bu çalışmada da sesin müziğe dönüşmesine rol oynayan nota uzunluklarının birim kesirlere olan doğal benzerliği kullanarak Mathigon/Polypad uygulamasından da faydalanarak bir parça oluşturulmuş ve başka parçaların da çalınmasını mümkün kılan bir sistem geliştirilmiştir.

Öneriler

Müzik ve matematik alanlarında eğitim veren eğiticiler müzik ve matematiğin bu ve benzeri benzerliklerine dayalı eğitim içerikleri geliştirip uygulayabilirler.

Eğitim programı planlayıcıları STEAM dallarına vurgu yapan benzer eğitim ortamları tasarlayabilirler.

Araştırmacılar doğal fenomenlerin matematiksel hatta bilgi-işlemsel modellerini geliştirebilirler.

Anahtar Sözcükler: Nota, Kesir modelleme, Etkinlik Tasarımı, Matematik.

Kaynaklar

Ayata, E. (2020). Tarihten Günümüze Müzik ve Matematik İlişkisi. Pearson Journal, 5(9), 62-73.

Bakırcı, Ç.,E., Özdil A.,Ş., (2019, March 4). Notaların İsimleri Nereden Geliyor? - Evrim Ağacı. Evrim Ağacı. Https://Evrimagaci.Org/Notalarin-İsimleri-Nereden-Geliyor-7451

Cohen, M. C., & Rumelhart, D. E. (1981). A Mathematical Model Of Musical Rhythm. Music Perception, 8(2), 137-152.

Cross, A. J. I., & Morley, M. M. (2015). The Relationship Between Music And Mathematics: A Review Of The Literature. Music Education Research, 17(1), 1-14.

Işıtan, S., & Doğan, M. (2020). Matematik Müzik İlişkisi: Notalardan Kesirlere. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 10(2), 100-111.

Öz, C. (2005). İLköğretim 6. Sınıf Larda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi (Doctoral Dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

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

ID 3- In-Course Activity Design for Technology Supported Mathematics Teaching by Modeling Note Values with Unit Fractions

Nur SIRMACI
Ataturk University
nsirmaci@yahoo.com
0000-0003-2859-3349

Muhammed Pusat
Ataturk University
m.a.pusat@gmail.com
0000-0001-5581-6670

Introduction

This work is an important contribution at the intersection of music and mathematics and can help us better understand the mathematical foundations of music and develop new methods for music education. Throughout recorded history, both mathematics and music have captivated the minds of scientists and thinkers. Remarkable mathematicians such as Archimedes and Mersenne found great inspiration in the field of music, further emphasizing the complex bond between these two disciplines. The ancient Greeks, known for their profound wisdom, even explored the complex relationship between mathematics and music, and this fascination has continued from the Renaissance to modern times. Pythagoras, a prominent figure in both mathematics and philosophy, is even believed to be among the first to introduce the concept of fundamental harmony in the annals of human history (Bakırcı, C., E., Özdil A., S., 2019) (Ayata, E., 2020). Scientists and researchers have rigorously studied the invaluable contributions of mathematics and music to the field of education, especially in secondary school mathematics curricula. One study explored the importance of teaching the relationship between notes and fractions through the lens of music, and the findings show a significantly positive impact on student engagement and interest. The researchers suggest that the inclusion of musical elements, such as matching note values to fractions, can not only enhance both music and mathematics teaching, but also provide a deeper understanding and appreciation for the interconnectedness of these disciplines (Işıtan, S., & Doğan, M., 2020). Furthermore, Öz, C. (2005) showed that the integration of musical and mathematical skills through various forms of modeling and STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) studies significantly increases students' ability to retain knowledge, especially within the framework of multiple intelligences theory.

Method

In this study, the phenomenon of modeling unit fractions through one-to-one mapping with the values (lengths) of musical notes was investigated. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research hypothesis was formed as follows; Can unit fractions be modeled with the values of musical notes? And can this model be used in teaching unit fractions and exponents with the help of educational technologies? The questions were asked. Implementation: In order to test this hypothesis, the dynamic mathematics software Mathigon/Polypad "www.mathigon.org/polypad" was used as an

experimental setup. The modeling construction process was carried out in stages using the Polypad program. A music piece was created by matching the notes and unit fractions of the song "Dreams of Love and Litareture"

Results

The table below shows the unit fractions corresponding to the note values: Note Value2^n NotationNote symbolNote symbolNote fraction2^n Notation 32nd note2^51/82^(-3)32nd note 16th note2^41/42^(-2)16th note 8th note2^31/22^(-1)8th note 4th note2^212^04th note 2 notes2^122^12^12 notes 1 note2^042^21 note Conclusion: The relationship between music and mathematics has intrigued people since ancient times. In this study, using the natural similarity of note lengths to unit fractions, which play a role in the transformation of sound into music, a piece was created using the Mathigon/Polypad application and a system was developed that makes it possible to play other pieces.

Recommendations:

Music and mathematics educators can develop and implement educational content based on these and other similarities of music and mathematics. Curriculum planners can design similar educational environments with an emphasis on STEAM disciplines. Researchers can develop mathematical or even computational models of natural phenomena.

Keywords: Note, Fraction modeling, Activity Design, Mathematics.

References

Ayata, E. (2020). Tarihten Günümüze Müzik ve Matematik İlişkisi. Pearson Journal, 5(9), 62-73.

Bakırcı, Ç.,E., Özdil A.,Ş., (2019, March 4). Notaların İsimleri Nereden Geliyor? - Evrim Ağacı. Evrim Ağacı. Https://Evrimagaci.Org/Notalarin-İsimleri-Nereden-Geliyor-7451

Cohen, M. C., & Rumelhart, D. E. (1981). A Mathematical Model Of Musical Rhythm. Music Perception, 8(2), 137-152.

Cross, A. J. I., & Morley, M. M. (2015). The Relationship Between Music And Mathematics: A Review Of The Literature. Music Education Research, 17(1), 1-14.

Işıtan, S., & Doğan, M. (2020). Matematik Müzik İlişkisi: Notalardan Kesirlere. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 10(2), 100-111.

Öz, C. (2005). İLköğretim 6. Sınıf Larda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi (Doctoral Dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

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

ID 4- Üretken Yapay Zekâ Dil Modeli ChatGPT Destekli Matematik Dersi Ders İçi Etkinlik Tasarımı Çalışması

Nur SIRMACI
Ataturk Üniversitesi
nsirmaci@yahoo.com
0000-0003-2859-3349

Muhammed Pusat
Ataturk Üniversitesi
m.a.pusat@gmail.com
0000-0001-5581-6670

Giriş

Üretken yapay zekanın (YZ) ortaokul matematik öğretiminde uygulanması çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir ve birçok fayda sağlar bunlar:

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi:

YZ, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını ve stillerini analiz ederek, her bir öğrenciye özel ders planları oluşturabilir. Bu, öğrencilerin anlamadıkları konularda daha fazla zaman harcayarak, güçlü oldukları konularda hızla ilerlemelerini sağlar.

Anında Geri Bildirim:

YZ tabanlı araçlar, öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak, hatalarını hemen fark etmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olur. Bu, öğrenme sürecini hızlandırır ve öğrencilerin motivasyonunu artırır.

Öğretmenlere Destek:

YZ, öğretmenlere öğrenci performansı hakkında detaylı analizler sunarak, hangi öğrencilerin hangi konularda zorlandığını belirlemelerine yardımcı olabilir. Bu, öğretmenlerin sınıfta daha etkili müdahalelerde bulunmalarını sağlar.

Zengin İçerik ve Kaynaklar:

Üretken YZ, çeşitli konular için farklı seviyelerde zorlukta sorular ve problemler oluşturabilir. Bu, öğretmenlere geniş bir kaynak havuzu sunar ve öğrencilerin çeşitli problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Oyunlaştırma ve Etkileşimli Öğrenme:

YZ tabanlı uygulamalar, matematiksel kavramları oyunlaştırarak veya etkileşimli öğeler ekleyerek, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırabilir. Bu, özellikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin dikkatini çekmekte etkili olabilir.

Erişilebilirlik:

YZ, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan çevrimiçi platformlar ve mobil uygulamalar aracılığıyla eğitime erişimi artırabilir. Bu, özellikle geleneksel sınıf ortamlarına erişimi sınırlı olan öğrenciler için büyük bir avantajdır.

Veri Analitiği:

Öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında büyük miktarda veri toplayarak, hangi öğretim yöntemlerinin en etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir. Bu, eğitimde sürekli iyileştirme ve yenilik yapılmasını sağlar (Estrada, 2018; Holmes at.al., 2019; Khoshnevisan & Langley,2020; Roll & Wylie, 2016; VanLehn, 2011).

Ortaokul matematik öğretiminde üretken yapay zekanın kullanımı, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Bu, hem öğrencilerin akademik başarılarını artırır hem de öğretmenlerin iş yükünü hafifletir. Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ÜYZ olan ChatGPT' ye komutlar vererek veri seti hazırlatmaları daha sonra hazırlattıkları veri setini Google Sheets' e aktarmaları ve son olarak aktardıkları veriler için uygun bir grafik türü seçmeleri ve oluşturdukları grafikleri yorumlamaları görevlerini içeren bir ders içi etkinlik durumu tasarlamayı içermektedir. Bu etkinlik istasyon modeli kullanılarak gerçekleştirilmeyi ön görmektedir (Kılıç, 2016; Gökçe, 2017; Güler, 2019; Ülker, 2019; Wang & Zhang, 2021).

Yöntem

Bu araştırma matematik dersi için birden fazla kazanım ve konuyu aynı anda içeren bir ders içi etkinlik tasarlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır (A. Yıldırım, H. Şimşek, 2011).

Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda 6. sınıf matematik veri analizi konusunda Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) olan ChatGPT kullanmak yoluyla bir ders içi etkinlik tasarlanmıştır. Tasarlanan etkinlik ortaokul matematik öğretiminde teknoloji ve yapay zekanın kullanımı alanlarında örnek teşkil etmektedir. Gelecekte bilim eğitimi ve matematik öğretimi alanlarında üretken yapay zeka uygulamalarının daha çok görüleceği öngörülmektedir.

Kaynaklar

Estrada, E. (2018). Modelling and Simulation of Dynamical Systems: A MATLAB Approach. Cambridge University Press.

Gökçe, H. (2017). Matlab/Simulink Ortamında Dinamik Sistem Modellenmesi ve Simülasyonu [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Güler, A. (2019). Açık Kaynaklı Dinamik Sistem Modellenmesi ve Simülasyonunda Python ve SimPy Kullanımı [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. 3(2), 480-491.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Karimi, H. A. (2019). Open Source Approaches in Spatial Data Handling. Springer.

Khoshnevisan, B., & Langley, P. (2020). Personalizing Education with AI. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Kılıç, A. (2016). Scilab ve Xcos ile Dinamik Sistem Simülasyonu [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Nicolaescu, P. (2014). GeoGebra–A powerful tool for teaching and learning mathematics. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 7(56), 129-134.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Ülker, Z. A. (2019). OpenModelica ve Modelica Dilinin Kullanıldığı Açık Kaynaklı Dinamik Sistem Simülasyonu [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

VanLehn, K. (2011). The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. Educational Psychologist.

Wang, P., & Zhang, H. (2021). AI-Powered Feedback in Education: A Review. Educational Technology Research and Development.

ID 4- Generative Artificial Intelligence Language Model ChatGPT Supported Mathematics In-Course Activity Design Study

Nur SIRMACI
Ataturk University
nsirmaci@yahoo.com
0000-0003-2859-3349

Muhammed Pusat
Ataturk University
m.a.pusat@gmail.com
0000-0001-5581-6670

Introduction

The application of generative artificial intelligence (AI) in secondary school mathematics teaching can be realized in a variety of ways and offers many benefits; Personalized Learning Experience: By analyzing students' individual learning speeds and styles, AI can create lesson plans tailored to each individual student. This allows students to spend more time on subjects they don't understand and move quickly through subjects they are strong in. Instant Feedback: AI-based tools provide instant feedback to students, helping them to recognize and correct their mistakes immediately. This speeds up the learning process and increases students' motivation. Support for Teachers: AI can provide teachers with detailed analytics on student performance, helping them identify which students are struggling in which subjects. This enables teachers to make more effective interventions in the classroom. Rich Content and Resources: Productive AI can generate questions and problems of different levels of difficulty for various subjects. This provides teachers with a large pool of resources and helps students develop a variety of problem-solving skills. Gamification and Interactive Learning: AI-based applications can increase students' interest in lessons by gamifying mathematical concepts or adding interactive elements. This can be particularly effective in capturing the attention of students at the secondary school level. Accessibility: AI can increase access to education through online platforms and mobile applications that allow students to learn at their own pace. This is a huge advantage, especially for students with limited access to traditional classroom settings. Data Analytics: By collecting large amounts of data about students' learning processes, it can help determine which teaching methods are most effective. This enables continuous improvement and innovation in education (Estrada, 2018; Holmes at.al., 2019; Khoshnevisan & Langley, 2020; Roll & Wylie, 2016; VanLehn, 2011). The use of generative AI in secondary school mathematics teaching can make the educational process of teachers and students more effective and efficient. This would both increase the academic achievement of students and ease the workload of teachers. In this context, this study involves designing an in-class activity situation in which 6th grade middle school students are asked to prepare a data set by giving commands to ChatGPT, which is a ÜYZ, then transfer the data set they prepared to Google Sheets, and finally choose a suitable graph type for the data they transferred and interpret the graphs they created. This activity is envisaged to be carried out using the station model (Kılıç, 2016; Gökçe, 2017; Güler, 2019; Ülker, 2019; Wang & Zhang, 2021).

Methodology

This research aims to design an in-class activity for mathematics course that includes more than one outcome and topic at the same time. For this reason, action research design, one of the qualitative research methods, was used in the study (A. Yıldırım, H. Şimşek, 2011).

Results

As a result of this study, an in-class activity was designed for 6th grade mathematics data analysis using ChatGPT, a Generative Artificial Intelligence (GAI). The designed activity sets an example for the use of technology and artificial intelligence in middle school mathematics teaching. In the future, it is predicted that productive artificial intelligence applications will be seen more in the fields of science education and mathematics teaching.

References

Estrada, E. (2018). Modelling and Simulation of Dynamical Systems: A MATLAB Approach. Cambridge University Press.

Gökçe, H. (2017). Matlab/Simulink Ortamında Dinamik Sistem Modellenmesi ve Simülasyonu [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Güler, A. (2019). Açık Kaynaklı Dinamik Sistem Modellenmesi ve Simülasyonunda Python ve SimPy Kullanımı [Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü]. 3(2), 480-491.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Karimi, H. A. (2019). Open Source Approaches in Spatial Data Handling. Springer.

Khoshnevisan, B., & Langley, P. (2020). Personalizing Education with AI. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Kılıç, A. (2016). Scilab ve Xcos ile Dinamik Sistem Simülasyonu [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

Nicolaescu, P. (2014). GeoGebra–A powerful tool for teaching and learning mathematics. Bulletin of the Transilvania University of Brașov, 7(56), 129-134.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education.

Ülker, Z. A. (2019). OpenModelica ve Modelica Dilinin Kullanıldığı Açık Kaynaklı Dinamik Sistem Simülasyonu [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü].

VanLehn, K. (2011). The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems. Educational Psychologist.

Wang, P., & Zhang, H. (2021). AI-Powered Feedback in Education: A Review. Educational Technology Research and Development.

ID 6- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Güçlüğü ile İlgili Bilgi ve Farkındalıklarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Serkan Aslan
Süleyman Demirel Üniversitesi
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Giriş

Günümüzde yazma becerisi, bireylerin akademik başarılarını ve günlük yaşamlarındaki etkin iletişimlerini büyük ölçüde etkileyen temel bir beceridir (Graham & Harris, 2005). Ancak, birçok öğrenci yazma sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yazma becerilerinin gelişimini engelleyebilmektedir (Graham, 2006). Bu bağlamda, yazma güçlüğü çeken öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrenciler için uygun eğitim stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Troia, 2011). Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüğünün giderilmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Yazma güçlüğü, özellikle ilkokul çağındaki çocuklar arasında yaygın olarak görülmekte ve bu durum, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu konuda farkındalık geliştirmesini zorunlu kılmaktadır (Santangelo & Olinghouse, 2009). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin desteklenmesi, bu öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin katılımlarını sağlamanın yanı sıra, uzun vadede akademik başarılarını artırmak için de kritik bir öneme sahiptir (Berninger vd., 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin lisans eğitim dönemlerinde yazma güçlüğü ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının olması önem arz eden bir konu olarak görülmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazma güçlüğü ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yazma güçlüğü konusundaki alanyazın incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmaların genellikle mevcut öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerine odaklandığı, öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Cutler & Graham, 2008). Bu nedenle, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi hem literatüre katkı sağlayacak hem de öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesine yönelik önemli bilgiler sunacaktır. Yürütülen bu araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına, sınıf eğitimi ana bilim dalında görevli öğretim elemanlarına ve öğretmen yetiştirme programına çeşitli dönütler sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma ise bu yaklaşımın en yaygın kullanılan türlerinden biridir ve genellikle bireylerin belirli bir fenomen hakkındaki subjektif deneyimlerini, inançlarını ve tutumlarını keşfetmek için kullanılır (Creswell & Poth, 2024). Temel nitel araştırma, araştırmacıların veri toplamak için çeşitli yöntemler kullanmasına olanak tanır. Bu yöntemler arasında derinlemesine görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlem ve doküman analizi bulunmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde gerçelik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sürecinde etik önlemler alınmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü ile ilgili seçmeli dersi alan öğretmen adaylarının yazma güçlüğü ile ilgili daha bilgi ve farkındalık sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adaylarının yazma güçlüğü ile ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bu da araştırmanın önemli bir sonucu olarak görülmektedir. Bu öğretmen adayları göreve başladıklarında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bu güçlüğünü gidermeye yönelik uygun müdahale yöntemleri uygulayamayacaklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğunun yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülebilecek belirtilerin neler olabileceği ile ilgili bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili bilişsel, duyuşsal, dışlanma, aileden ve öğretmenden kaynaklı sorunların yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu sorunları gidermek için öğretimi düzenlemeye ve duyuşsal alanı desteklemeye yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu ailenin bu süreçte önemli rolünün olduğunu ve ailenin de desteklenmesi ve konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu yazma güçlüğünü giderilip giderilmediğini belirlemek için tamamlayıcı ölçme araçları ile standartlaşmış ölçme araçlarını kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yazma, yazma güçlüğü, yazma performansı, nitel araştırma

Kaynaklar

Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. Journal of Educational Psychology, 94(2), 291-304. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2024). Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches. SAGE Publications.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. Journal of Educational Psychology, 100(4), 907-919. https://doi.org/10.1037/a0012656

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 187-207). New York: Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. The Journal of Special Education, 39(1), 19-33. https://doi.org/10.1177/00224669050390010301

Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). Qualitative research. John Wiley & Sons, Inc.

Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. Focus on Exceptional Children, 42(4), 1-20.

Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with special needs? Topics in Language Disorders, 31(1), 40-53. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31820a0b75

ID 6- Investigation of Prospective Classroom Teachers' Knowledge and Awareness Regarding Writing Difficulty

Serkan Aslan
Süleyman Demirel University
serkanaslan@sdu.edu.tr
0000-0001-8515-4233

Introduction

Today, writing skill is a fundamental skill that significantly affects individuals' academic achievements and effective communication in daily life (Graham & Harris, 2005). However, many students encounter various difficulties in the writing process. These difficulties can negatively affect students' academic achievements and hinder the development of writing skills (Graham, 2006). In this context, it is of great importance to identify students who have difficulty writing and to develop appropriate educational strategies for these students (Troia, 2011). Teachers have significant responsibilities in overcoming the writing difficulties of these students. Writing difficulty is commonly observed among children of primary school age, which necessitates classroom teachers to be knowledgeable about writing difficulty and to develop awareness of this issue (Santangelo & Olinghouse, 2009). Supporting students with writing difficulty not only enables these students to participate more effectively in the educational process but also has critical importance for increasing their academic achievements in the long term (Berninger et al., 2002). Therefore, it is considered important for teachers to have knowledge and awareness about writing difficulties during their undergraduate education. This research aims to examine the levels of knowledge and awareness of prospective classroom teachers about writing difficulty. When the literature on writing difficulty is examined, it is seen that studies in this field generally focus on the knowledge and awareness levels of current teachers, and studies on teacher candidates are limited (Cutler & Graham, 2008). Therefore, examining the knowledge and awareness levels of teacher candidates about writing difficulty will both contribute to the literature and provide important information for improving teacher training programs. The results of this research are expected to provide various feedback to classroom teachers and teacher candidates, faculty members in the department of classroom education, and the teacher training program.

Methodology

The basic qualitative research method was used in the study. Basic qualitative research is one of the most commonly used types of this approach and is generally used to explore individuals' subjective experiences, beliefs, and attitudes about a specific phenomenon (Creswell & Poth, 2024). Basic qualitative research allows researchers to use various methods to collect data. These methods include in-depth interviews, focus group interviews, observation and document analysis (Merriam & Tisdell, 2016). The participants of the research consist of 18 teacher candidates studying at a state university. The participants of the research were determined according to the appropriate sampling method. A semi-structured interview form was developed and applied as the data collection tool in the study. The content analysis method was used in the analysis of the research data. Validity and reliability studies were conducted during the research process. Ethical measures were taken during the research process.

Results

As a result of the research, it was found that teacher candidates who took the elective course related to learning difficulty have more knowledge and awareness about writing difficulty. However, it was observed that some teacher candidates did not know writing difficulty. This is considered an important result of the research. This suggests that these teacher candidates may not be able to apply appropriate intervention methods to overcome the writing difficulty of their students when they start their duty. Nevertheless, it was observed that most teacher candidates know what the symptoms might be in students with writing difficulty. Teacher candidates expressed that cognitive, affective, exclusion, family-related, and teacher-related problems could be experienced by students with writing difficulty. Teacher candidates have developed suggestions to organize instruction and support the affective domain to overcome these problems. Most of the teacher candidates expressed that the family plays an important role in this process and that the family also needs to be supported and informed about the issue. Most of the teacher candidates stated that they will use complementary measurement tools and standardized measurement tools to determine whether the writing difficulty has been overcome.

Keywords: Writing, writing difficulty, writing performance, qualitative research.

References

Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2024). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. https://doi.org/10.1037/a0012656

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. *In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33. https://doi.org/10.1177/00224669050390010301

Merriam, S.B., & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Inc.

Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42(4), 1-20.

Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with special needs? *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40-53. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31820a0b75.

ID 8- Bilsem Öğretmenlerinin Dijital Araçları ve Eğitsel Oyunları Derslerinde Kullanmalarının Katkılarının İncelenmesi

Yasemin Gözüküçük
Gaziantep Üniversitesi/İnci Konukoğlu Anadolu Lisesi, Türkiye
yasemingozukucuk7@gmail.com
0009-0000-9757-0437

Birsen Bağçeci
Gaziantep Üniversitesi/ Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
bbagceci@gmail.com
0000-0001-8189-4912

Giriş

Bilim ve teknolojinin her geçen gün daha da ilerlemesiyle teknolojik araç gereçler hayatımızın her alanında yer edinmeye başladı. Eğitim de bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan birisi olmuştur. Geçmişte sadece kitaplar aracılığıyla herhangi bir konuda bilgiye ulaşmak yeterli olabiliyorken günümüzde oldukça hızlı bir şekilde üretilen ya da yenilenen bilgilere ulaşabilmek için daha hızlı veri elde edebildiğimiz teknolojik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Akranlarına göre oldukça hızlı bir şekilde öğrenip çabuk tüketen ve sıkılabilen özel yetenekli öğrencilerin keyifle, daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlayan bir diğer etken de eğitsel oyunlardır. Oyunlar aracılığıyla kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif olan ve öğrendiklerini okul dışında da kullanan öğrenciler, 21. yüzyıl becerilerini de edinmiş olurlar. Teknolojiyle büyüyen öğrencilerinin gerisinde kalmamak için Bilim ve sanat merkezi (Bilsem) öğretmenleri, teknolojik gelişmeler hakkında bilgi sahibi olarak öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine uygun dijital araçları ve eğitsel oyunları derslerine entegre etmektedirler. Bu çalışmamızda, Bilsem öğretmenlerinin dijital araçları ve eğitsel oyunları derslerinde kullanmalarının katkılarına bakıp incelenmiştir.

Problem Cümlesi

Bilsem Öğretmenlerinin Dijital Araçları ve Eğitsel Oyunları Derslerinde Kullanmalarının Katkılarının İncelenmesi

Alt Problemler

1. Dijital araçların ve eğitsel oyunların öğrenme sürecine etkisi nelerdir?
2. Öğrencilerin dijital araçları kullanma konusunda yaşadığı zorluklar nelerdir?
3. Öğretmenler öğrencilerin ders materyallerini anlamalarına yardımcı olmak için hangi dijital araçları ve eğitsel oyunları tercih ediyorlar?

Yöntem

Araştırmamızda, nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanıldı. Çalışmamızda görüşme tekniği kullanıldı. Gaziantep ilinde, Bilsem' de çalışan farklı branştan 8 öğretmenin her biri ile ayrı ayrı yaklaşık 20 dakika görüşüldü ve 5 soru soruldu. Bu öğretmenlerimizi belirlerken amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanıldı. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilip kodları çıkartılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bilsem' deki öğretmenlerimizle yaptığımız görüşmeler ile dijital araçların ve eğitsel oyunların öğrenme sürecindeki etkileri temasıyla ilgili bilgiye hızlı erişim, zaman yönetimi, motivasyon ve yaratıcılığın artması, dikkat çekme, zengin içerik, kolay ve kalıcı öğrenme ve 3 boyutlu öğrenme kodlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital araçları kullanırken yaşadığı zorluklar temasıyla ilgili elde edilen donanım yetersizliği, zaman yönetimi, uygulamaların yabancı dil olması, yetersiz kullanım bilgisi, konuya uygun dijital aracı bulmak ve kaynak yetersizliği kodları elde edilmiştir. Öğretmenlerin tercih ettiği dijital araçlar ve eğitsel oyunlar başlıklı temamızla ilgili canva, ChatGPT, kahoot, google dökümanlar, tinkercad ve plickers kodlarına ulaşılmıştır.

Tartışma

21. yüzyıl sınıflarında, dijital araçlar geleneksel araçlara kıyasla daha zengin ve daha geniş bir bilgi dizisi sağlamaktadır (Yaşar-Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Öğrenciler oyun ile akademik olarak gelişmenin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerini de oldukça keyifli bir yolla geliştirebilmektedirler. Çalışmamızda, en çok kullanılan yapay zeka aracının ChatGPT olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür ileri teknolojik uygulamalar, öğrencilerin ilgisini ve hazırbulunuşluğunu olumlu yönde etkileyebilir (a.g.e). Öğrencileri derslerde keşif yaparak (yaparak-yaşayarak) öğrenmeye teşvik eder (Tepe & Kaleci & Tüzün 2016). Öğretmenler, bazı zorluklara da değindiler. Kurumlarındaki donanım yetersizliği, internet kesintisi bunlar arasındadır. Kıroğlu ve Güven (2024) de yaptıkları araştırmada, teknoloji kullanımında yaşanan en büyük engelin ise internet bağlantı sıkıntısı, yeterli bilgisayar ve tablet olmayışı, akıllı tahtada uygulamaların açılamaması, kota engeli gibi donanımsal sorunlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Bilsem, dijital araçlar, özel yetenekli öğrenciler.

Kaynaklar

Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 4(2), 67-80.

Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.

Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı. Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 6(1), 22-39. http://jgedc.org

ALTUN, F., & YAZICI, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. Mavi Atlas, 8(1), 81-106.

Atasor, R., & Özden, C. Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Global Sport and Education Research, IV(1), 1-16.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. BEÜ SBE Dergisi, 7(1), 231-274.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi.

Bostan, S.B. & Turan, İ, (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences Volume 7/4 2023 p. 326-346.

Çavaş, B., Çavaş, P. H., & Can, B. T. (2024). Eğitimde sanal gerçeklik. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(4), Article 15.

Çetinkaya, M., Erdoğan, B., & Akalın-Kaya, E. Ç. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerde sürdürülebilirlik kavramı. Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 41-52.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi.

Doğan, Ö. (2020). Müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminde teknolojiyi kullanmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies - Education, 15(5), 3301-3314. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.42999

Gülle, T. & Vatansever Bayraktar, H. (2023). "Eğitimde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Faydaları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2582-2594. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68927

Kaleci, E., Tepe, T., & Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Aralık 2017.

Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4(2), 36-46.

Kara, M., & Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. TEBD, 19(1), 75-96. https://doi.org/10.37217/tebd.736985

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-20.

Kır, S., & Özdemir, M. (2022). Türkiye'de üstün/özel yetenekliler eğitiminde öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 397-420. DOI: 10.21666/muefd.1030652

Kıroglu, E. S., & Güven, U. (2024). Bilsem öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(41), 1803-1826.

Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (1), 106-130. DOI: 10.33437/ksusbd.885068

Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 273-294.

Özata, M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 15(3): 662-683" Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/mersinefd.619983.

Şahin, Ç. Ç., Yılmaz, F. G., & Kaymak, M. N. (2019). Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve öğretmenlerinin bilişim ve dijitalleşme konularına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.

Tezeren, B. M., Balım, S., & Yürümezoğlu, K. (2022). STEAM bütünleşik öğrenme modelinin çerçevesi ve yetenek gelişimi için önemi. BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 24(2), 857-868.

Turan, B.N., Gözler, A., Turan, M.B, İncetürkmen, M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel Çocuk Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(3), 231-241.

Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). Dijital gerçeklik teknolojilerinin BİLSEM'lerde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10(2), 436-452. DOI: 10.30783/nevsosbilen.657167

Uzkan, S. B. & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2019; 5(2): 123-131.

Yalçın, H. (2012). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji 1. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 22 Sayı: Özel Sayı 2 Yıl: 2022 e-ISSN: 2667-8683.

Yaşar-Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. JRES, 8(2), 418-442. https://doi.org/10.51725/etad.1011687

ID 8- Investigation of the Contributions of Bilsem Teachers' Use of Digital Tools and Educational Games in Their Lessons

Yasemin Gözüküçük
Gaziantep University, Türkiye
yasemingozukucuk7@gmail.com
0009-0000-9757-0437

Birsen Bağçeci
Gaziantep Üniversitesi/ Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
bbagceci@gmail.com
0000-0001-8189-4912

Introduction

With the rapid advancement of science and technology, digital tools have become integral to our lives, especially in education. Previously, books were the primary source of information, but now, we need technology to access quickly updated data. Educational games help gifted students learn faster and more enjoyably, keeping them engaged. These games also help students develop 21st-century skills by making learning more active and applicable outside the classroom. Bilsem teachers use digital tools and educational games tailored to students' interests and abilities to stay updated with technological advancements. In this study, we examined the contributions of Bilsem teachers' use of digital tools and educational games in their lessons.

Problem Statement

Investigation of the Contributions of Bilsem Teachers' Use of Digital Tools and Educational Games in Their Lessons

Sub Problems

1. What are the effects of digital tools and educational games on the learning process?

2. What are the difficulties students have in using digital tools?

3. Which digital tools and educational games do teachers prefer to help students understand the course materials?

Methodology

In our research, qualitative research method and phenomenology (phenomenology) design were used. Interview technique was used. Each of the 8 teachers from different branches working in Bilsem in Gaziantep was interviewed separately for about 20 minutes and 5 questions were asked. Purposive random sampling method was used to determine them. The data obtained were analysed by descriptive analysis and evaluated by extracting codes.

Findings

With the interviews we conducted with our teachers in Bilsem, the codes of quick access to information, time management, increase in motivation and creativity, attracting attention, rich

content, easy and permanent learning, and 3D learning were reached. The codes related to the theme of difficulties experienced by students while using digital tools were inadequate hardware, time management, foreign language of applications, inadequate usage knowledge, finding the appropriate digital tool for the subject and inadequate resources. The codes of canva, ChatGPT, kahoot, google documents, tinkercad and plickers related to our theme titled digital tools and educational games preferred by teachers were reached.

Discussion

In 21st century classrooms, digital technological tools provide a richer and wider array of information compared to traditional tools (Yaşar-Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021). In addition to developing academically with games, students can also develop their 21st century skills in a very enjoyable way. In our study, it was concluded that the most used artificial intelligence tool was ChatGPT. Such advanced technological applications can positively affect students' interest and readiness (ibid.). It encourages students to learn by exploring (doing-living) in lessons (Tepe & Kaleci & Tüzün 2016). Teachers also mentioned some difficulties. Inadequate hardware in their institutions and internet outages are among them. Kıroğlu and Güven (2024) concluded in their research that the biggest obstacle in the use of technology is hardware problems such as internet connection problems, lack of sufficient computers and tablets, inability to open applications on smart boards, and quota barriers.

Keywords: Digital tools, gifted students, science and art center

References

Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 4(2), 67-80.

Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 141-160.

Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı. Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 6(1), 22-39. http://jgedc.org

ALTUN, F., & YAZICI, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. Mavi Atlas, 8(1), 81-106.

Atasor, R., & Özden, C. Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Journal of Global Sport and Education Research, IV(1), 1-16.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. BEÜ SBE Dergisi, 7(1), 231-274.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi.

Bostan, S.B. & Turan, İ, (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. International Journal of Social Sciences Volume 7/4 2023 p. 326-346.

Çavaş, B., Çavaş, P. H., & Can, B. T. (2024). Eğitimde sanal gerçeklik. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(4), Article 15.

Çetinkaya, M., Erdoğan, B., & Akalın-Kaya, E. Ç. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerde sürdürülebilirlik kavramı. Bulanık MYO Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 41-52.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi.

Doğan, Ö. (2020). Müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminde teknolojiyi kullanmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies - Education, 15(5), 3301-3314. https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.42999

Gülle, T. & Vatansever Bayraktar, H. (2023). "Eğitimde Akıl ve Zekâ Oyunları Kullanımının Faydaları", International Academic Social Resources Journal, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:48; pp:2582-2594. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68927

Kaleci, E., Tepe, T., & Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Aralık 2017.

Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için STEM materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması. Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4(2), 36-46.

Kara, M., & Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. TEBD, 19(1), 75-96. https://doi.org/10.37217/tebd.736985

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 1-20.

Kır, S., & Özdemir, M. (2022). Türkiye'de üstün/özel yetenekliler eğitiminde öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 397-420. DOI: 10.21666/muefd.1030652

Kıroglu, E. S., & Güven, U. (2024). Bilsem öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(41), 1803-1826.

Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (1), 106-130. DOI: 10.33437/ksusbd.885068

Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 273-294.

Özata, M. & Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 15(3): 662-683" Araştırma Makalesi / DOI: 10.17860/mersinefd.619983.

Şahin, Ç. Ç., Yılmaz, F. G., & Kaymak, M. N. (2019). Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve öğretmenlerinin bilişim ve dijitalleşme konularına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.

Tezeren, B. M., Balım, S., & Yürümezoğlu, K. (2022). STEAM bütünleşik öğrenme modelinin çerçevesi ve yetenek gelişimi için önemi. BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 24(2), 857-868.

Turan, B.N., Gözler, A., Turan, M.B, İncetürkmen, M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel Çocuk Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5(3), 231-241.

Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). Dijital gerçeklik teknolojilerinin BİLSEM'lerde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10(2), 436-452. DOI: 10.30783/nevsosbilen.657167

Uzkan, S. B. & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), December, 2019; 5(2): 123-131.

Yalçın, H. (2012). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji 1. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 22 Sayı: Özel Sayı 2 Yıl: 2022 e-ISSN: 2667-8683.

Yaşar-Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. JRES, 8(2), 418-442. https://doi.org/10.51725/etad.1011687

ID 9- Öğretmenlerin Meslekten Ayrılması: Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Özge Gökten Bayrak
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
goktenozge1@gmail.com
0000-0002-5229-8211

Ahmet Ok
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Giriş

Özellikle son yıllarda, öğretmenlik, öğretmenlerin belirli standartlara ulaşmalarını ve düzenli olarak performanslarını ve verimliliklerini piyasa odaklı yaklaşımlara dayanarak kanıtlamaları gereken küresel neoliberal tutumu yansıtan bir meslek haline gelmiştir (Brandenburg vd., 2024; Tett & Hamilton, 2019). Buna ek olarak, birçok öğretmenin çalışma koşulları, yöneticiler ve meslektaşlarla ilişkileri (Geiger & Pivivarova, 2018) ile velilerle ilişkileri (Burns vd., 2020) dahil olmak üzere,daha da bunaltıcı ve stresli hale gelmektedir. Sonuç olarak, birçok öğretmen mesleği terk etmektedir; örneğin, ABD'deki öğretmenlerin %20'si ile %50'si ilk beş yıl içinde öğretmenliği bırakmaktadır. Türkiye'deki devlet okulları ve özel okullarda çalıştıktan sonra mesleği bırakan öğretmenlerin kesin sayısı belirsiz olsa da, öğretmenlerin meslekten ayrılması Türkiye'de de önemli bir sorun haline gelmektedir. Bazı öğretmenler mesleği bırakırken, çok daha fazlası da mesleği bırakmayı düşünmektedir. Eğitim-Sen (2018) tarafından yapılan bir anket, Türkiye'deki öğretmenlerin %70'inin daha iyi maaşla çalışabileceği bir iş bulmaları halinde öğretmenliği bırakacağını gözler önüne sermiştir.

Tüm dünyadaki öğretmenlerin meslekten ayrılma oranları göz önüne alındığında, bu duruma sebep olan faktörlerin araştırılması oldukça önemli hale gelmektedir. Bu ana faktörlerden biri de okul yöneticilerinin rolüdür. Literatürdeki birçok çalışma, yöneticilerin öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve meslekte kalma veya ayrılma kararları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (örn: Gonzalez vd., 2008; Newberry & Allsop, 2017; Yang, 2023). Okul yöneticileri, meslekten ayrılmayı azaltabilecek değişiklikleri uygulayabilecek ve pozitif bir okul iklimi yaratabilecek konumda olduklarından, okul yöneticilerinin öğretmenlerin meslekten ayrılma sebepleri hakkındaki görüşlerini anlamak oldukça önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma, olgubilim deseninde bir araştırma çalışması olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2007). Katılımcılar, kar topu örnekleme yöntemiyle erişilen 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin meslekten ayrılmasıyla ilgili yerinde ve değerli bilgiler sağlamaları amacıyla, çalışmaya katılmak üzere, en az bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini bıraktığı okullarda çalışan okul yöneticileri seçilmiştir. Araştırmaya katılan tüm yöneticiler ülkenin çeşitli coğrafi bölgelerinde devlet okullarında görev yapmakta olup dört ile 17 yıl arasında değişen yöneticilik tecrübesine sahiptir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Patton, 2014). Tüm görüşmeler birebir yazıya döküldükten sonra, ilgili kelimelere veya cümlelere kodlar atanmıştır. Kodlar arasındaki bağlantılara dayanarak kategoriler oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir.

Sonuçlar

Bulgular, okul yöneticilerinin bakış açısına dayanarak, öğretmenlerin meslekten ayrılma sebepleri ile ilgili iki tema ortaya koymuştur: iş yaşamı deneyimleri (sınıf yönetimi, örgüt iklimi, iş yükü, iş güvencesinin eksikliği ve devlet okulu öğretmenlerinin zorunlu hizmeti) ve kariyer memnuniyetsizliği (öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin statüsü, düşük maaş ve diğer iş fırsatları). Sonuçlar, yöneticilerin bazen öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ihmal edebildiğini, yeterli destek veya rehberlik sağlamadıklarını ve böylece negatif bir okul iklimi oluşturabildiklerini göstermiştir. Tecrübesiz öğretmenlere mentorluk yapılması, yöneticilerin liderlik becerilerinin arttırılması, olumlu bir okul ortamının sağlanması ve öğretmenlerin iş güvencesi ve statüsünün artırılmasıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: okul yöneticileri, öğretmenlerin meslekten ayrılması, öğretmenlik mesleği.

Not: Bu makale, 2023 yılında tamamlanan bir doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

Kaynaklar

Burns, E. A., Fogelgarn, R., & Billett, P. (2020). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: A challenge to teacher wellbeing. British Journal of Sociology of Education, 41(4), 523–538. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755227

Brandenburg, R., Larsen, E., Simpson, A., Sallis, R., & Trần, D. (2024). 'I left the teaching profession … and this is what I am doing now': A national study of teacher attrition. The Australian Educational Researcher. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00697-1

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Eğitim-Sen (2018). Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki sorunlarına bakış. https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarina- bakis-anketi-sonuclari/

Geiger, T., & Pivivarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24(6), 604–625. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524

Gonzalez, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. The Qualitative Report, 13(1), 1–11. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-1/gonzalez.pdf

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(8), 863–880. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation models (4th ed.). Thousand Oaklands, CA: SAGE.

Tett, L., & Hamilton, M. (Eds.). (2019). Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives. Bristol University Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447350057. 001.0001

Yang, S. (2023). Teacher retention in a southern China private school: A phenomenological study. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dallas Baptist University, Texas, USA.

ID 9- Teacher Attrition: Insights from School Administrators

Özge Gökten Bayrak
Middle East Technical University, Turkiye
goktenozge1@gmail.com
0000-0002-5229-8211

Ahmet Ok
Middle East Technical University, Turkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Introduction

Especially in last decades, teaching has become a profession mirrored the global neoliberal emphasis, meaning that teachers are required to achieve certain standards and regularly prove their performance and efficiency based on market-driven approaches (Brandenburg et al., 2024; Tett & Hamilton, 2019). Moreover, working conditions for many teachers are becoming overwhelming and stressful, including the relationships with administrators and colleagues (Geiger & Pivivarova, 2018), as well as with parents (Burns et al., 2020). Therefore, many teachers are leaving the profession; for example, 20-50% of teachers in the US leave teaching within the first five years. Although the exact number of teachers who leave the profession after working in public and private schools in Turkey is unclear, teacher attrition is a significant concern in Turkey as well. While some teachers are leaving the profession, many more are contemplating it. According to a survey, 70% of teachers in Turkey would leave teaching for better-paying jobs (Eğitim-Sen, 2018).

Given the high rates of teacher attrition globally, it is important to explore the factors that contribute to it. One of the key factors is the role of school administrators. Many studies revealed administrators have profound influence on teachers' job satisfaction, motivation, and their decision to leave or stay in the profession (e.g. Gonzalez et al., 2008; Newberry & Allsop, 2017; Yang, 2023). Therefore, understanding administrators' perspectives on attrition is essential, as they are in a unique position to implement changes and to create a positive school climate that can eliminate attrition.

Method

The study was designed as a phenomenological research (Creswell, 2007). The participants were 10 school administrators who were accessed through snowball sampling method. To ensure participants provide relevant and valuable insights on teacher attrition, administrators who are working in schools where at least a teacher had left the profession were selected to participate in the study. All of the administrators participated in the study were public school administrators in various regions of the country, having four to 17 years of experience. Data were collected via semi-structured interviews that prepared by the researchers and were analyzed using content analysis (Patton, 2014). After transcribing each interview verbatim, codes were assigned to relevant words or sentences. Based on the interconnections among codes, categories were formed and the themes were identified.

Results

The findings identified two themes regarding the reasons of teacher attrition from administrators' perspectives: work life experiences including classroom management,

organizational climate, workload, lack of job security, and obligatory service of public school teachers; and career dissatisfaction including status of teachers and teaching, low salary, and other job opportunities. The results showed administrators might neglect teachers' struggles creating a negative school climate, not providing enough support or guidance. Several suggestions were made regarding mentorship of novice teachers, increasing administrators' leadership skills, fostering a positive environment, as well as increasing job security and status of teachers.

Key words: teacher attrition, teaching profession, school administrators.

Note: This paper is derived from a component of the doctoral dissertation completed in 2023.

References

Burns, E. A., Fogelgarn, R., & Billett, P. (2020). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: A challenge to teacher wellbeing. *British Journal of Sociology of Education, 41*(4), 523–538. https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755227

Brandenburg, R., Larsen, E., Simpson, A., Sallis, R., & Trần, D. (2024). 'I left the teaching profession … and this is what I am doing now': A national study of teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00697-1

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Eğitim-Sen (2018). *Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki sorunlarına bakış anketi* [Survey on teachers' perspectives on economic and professional problems]. https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarina- bakis-anketi-sonuclari/

Geiger, T., & Pivivarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24*(6), 604–625. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524

Gonzalez, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report, 13*(1), 1–11. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-1/gonzalez.pdf

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23*(8), 863–880. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation models* (4th ed.). Thousand Oaklands, CA: SAGE.

Tett, L., & Hamilton, M. (Eds.). (2019). *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives.*Bristol University Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447350057. 001.0001.

Yang, S. (2023). *Teacher retention in a southern China private school: A phenomenological study*. [Unpublished doctoral dissertation]. Dallas Baptist University, Texas, USA.

ID 10- Okul Öncesi Eğitimde Anlamaya Dayalı Öğretim (UbD) Temelli Tasarım Çalışması

Zeynep Bilgehan CAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
zbdemir@fsm.edu.tr
0000-0002-3735-254X

Fatma Ferhan BAHÇUVANOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
fbahcuvanoglu@gmail.com
0000-0003-3959-9922

Sertel ALTUN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
saltin@yildiz.edu.tr
0000-0002-1951-5181

Giriş

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitimde 2024 yılında paylaşılan yeni öğretim programına yönelik UbD temelli tasarımlar geliştirmektir. Okul öncesi eğitim, yaşamın temelini oluşturan, gelişim alanlarının hepsini etkileyen ve destekleyen bir eğitim süreci olması sebebiyle çok önemlidir (Bağcı-Ayrancı, 2018). Anlamaya Dayalı Öğretim (UbD) ise bilgiyi yüzeysel bir şekilde anlamanın aksine derinlemesine kavrama ve transfer edebilir hale getirmeyi hedeflemektedir ve tasarımcı öğretmenler için UbD modeli bir çerçeve olarak Wiggins ve McTighe tarafından geliştirilmiştir (Wiggins ve McTighe, 2005). Okul öncesi eğitim seviyesinde UbD tasarımlarının az olduğu belirtilmiştir (Yurtseven & Doğan, 2018). Bu eksikliği tamamlamak ve okul öncesi seviyesinde öğretim için UbD temelli tasarımlar sunmak için bu çalışmada tasarım süreci titizlikle yürütülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve nitel veri araçları kullanılarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Öncelikle 2024 yılında paylaşılan yeni okul öncesi öğretim programı incelenmiş, kazanımlar ve temalar belirlenmiştir. Bunun yanı sıra devlet ve özel anaokullarında gözlemler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, ayrıca alan uzmanı öğretim elemanlarıyla da görüşmeler yapılmıştır. İhtiyaç analizinden edinilen bulgular ışığında netleşen ‘Sağlıklı Yaşam’, ‘Geri Dönüşüm’, ‘Finansal Okuryazarlık’, ‘İklim Değişikliği’ ve ‘Çocuk Hakları’ temaları üzerine beş farklı UbD tasarımı hazırlanmış, ve tasarımlar yapılırken UbD’nin temel ilkeleri, WHERETO ilkeleri, performans değerlendirme tasarımında ise GRASPS ilkeleri dikkate alınmıştır. Tamamlanan tasarımlar için UbD Uzmanı bir Öğretim Üyesinin incelemesi sonrasında verdiği dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tasarımların nihai hali yine alanda aktif çalışan alan uzmanlarına değerlendirme için gönderilmiş, tasarımlarlar hakkında görüşleri alınmıştır.

Sonuçlar/Beklenen Sonuçlar

Tasarımların geliştirilmesiyle amaçlanan, okul öncesi eğitimde uygulanacak yeni öğretim programına uygun, belirlenen temalar doğrultusunda anlamayı hedefleyen, öğretmeye ve ölçme-değerlendirmeye odaklı (Altun ve Toy, 2020) tasarımlar sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: çocuk hakları, finansal okuryazarlık, geri dönüşüm, iklim değişikliği, sağlıklı yaşam

Kaynaklar

Altun, S., & Yücel Toy, B. Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design-UbD). 2020. Tasarımcı Öğretmenler Tasarlıyor Serisi 1, Asos Yayınları,

Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 13-34.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Pearson.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 656-671.

ID 10- A Study of Understanding by Design (UbD) Based Designs in Preschool Education

Zeynep Bilgehan CAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
zbdemir@fsm.edu.tr
0000-0002-3735-254X

Fatma Ferhan BAHÇUVANOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
fbahcuvanoglu@gmail.com
0000-0003-3959-9922

Sertel ALTUN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
saltin@yildiz.edu.tr
0000-0002-1951-5181

Introduction

The aim of this research is to develop UbD-based designs for the new curriculum introduced in 2024 in preschool education. Preschool education is extremely important as it forms the foundation of life and influences and supports all areas of development (Bağcı-Ayrancı, 2018). Understanding by Design (UbD), unlike superficial understanding, aims at deep comprehension and transferability of knowledge. The UbD model, serving as a framework for designer teachers, was developed by Wiggins and McTighe (Wiggins & McTighe, 2005). It has been noted that there are few UbD designs at the preschool education level (Yurtseven & Doğan, 2018). To address this gap and offer UbD-based designs for preschool education, the design process in this study has been meticulously carried out.

Methodology

In this study, a needs analysis was conducted using qualitative research methods and qualitative data tools. Firstly, the new preschool curriculum shared in 2024 was examined, and outcomes and themes were identified. Additionally, observations and interviews were conducted with teachers in public and private preschools, and consultations were held with field expert educators. Based on the findings from the needs analysis, five different UbD designs were prepared focusing on the themes of 'Healthy Living', 'Recycling', 'Financial Literacy', 'Climate Change', and 'Children's Rights'. During the design process, the core principles of UbD, the WHERETO principles, and the GRASPS principles in performance assessment design were taken into consideration. After the completion of the designs, necessary revisions were made according to the feedback provided by a Professor who is also a UbD Expert. The final versions of the designs were then sent to active field experts for evaluation, and their opinions on the designs were collected.

Results / Expected Outcomes

The aim of developing these designs is to offer designs aligned with the new curriculum to be implemented in preschool education, focusing on understanding, teaching, and assessment in line with the identified themes (Altun & Toy, 2020).

Keywords: children's rights, climate change, financial literacy, healthy living, recycling.

References

Altun, S., & Yücel Toy, B. Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design-UbD). 2020. Tasarımcı Öğretmenler Tasarlıyor Serisi 1, Asos Yayınları,

Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 13-34.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Pearson.

Yurtseven, N., & Doğan, S. (2018). Okul Öncesi Öğretimde UbD Uygulamaları: Öğretmen ve Öğrenci Perspektifinden Yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 656-671.

ID 12- Fen Bilimlerine İlişkin Kavram Yanılgılarının TIMSS Bağlamında İncelenmesi

Seda İhtiyar Şahin
Yasemin Karakaya BİLSEM
sedafenimist@gmail.com

Berna Aslan
Ankara Üniversitesi
bernarslan@gmail.com

0000-0002-0967-3274

Giriş-Problem

Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde en fazla katılımla uygulanan sınavdır (Yüksel, 2020). TIMSS dört yılda bir dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin başarıları hakkında veri toplamakta, boylamsal çalışma yapmaya olanak tanımaktadır (Şişman vd, 2011).

Türkiye'nin fen ortalama puanı artış gösterse de başarı sıralamasında çok fazla değişim olmamıştır. Alan yazında araştırmaların büyük kısmı fen başarısı üzerine kurulu iken başarısızlığa neden olan faktörlerin nedenine değinilmemiştir. Yanlış yapılan maddeler ve bu maddelerin altında yatan kavram yanılgılarının tespit edildiği Neidorf vd, (2020)'nin araştırmasında İtalya, Norveç, Rusya, Slovenya ve İngiltere'nin sahip olduğu kavram yanılgılarına değinmiştir. Öğrencilerde kavram yanılgılarının değişimini izlemek ve nedenlerini ortaya çıkarmak öğretim programlarının geliştirilmesinde önemlidir.

Bu araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 2007-2019 yıllarında TIMSS sınavında Fen Bilimleri alanında kavram yanılgıları ve öğretmen görüşleri nelerdir?
- Kavram yanılgılarının yıllara göre değişimi nasıldır?
- Kavram yanılgılarına ilişkin kazanımlar 2000 yılından günümüze kadar değişen fen bilimleri öğretim programları ve ders kitaplarında nasıl ele alınmıştır.
- Kavram yanılgılarının nedenleri ve giderilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemler araştırma desenine başvurulmuştur. Nicel verileri 2007 ile 2019 yılları arasında TIMSS sekizinci sınıf Fen Bilimleri madde sonuçlarına ilişkin yapılan IDB Analiz sonuçları oluşturmaktadır.

Nitel verileri öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi ve öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ders kitapları Kara ve Aktürkoğlu (2019) tarafından geliştirilen inceleme ölçütü ile incelenmiştir. Kazanımlar, TIMSS (2019) raporunda Bilme, Uygulama ve Akıl yürütme boyutları bağlamında dört öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve öğretim programlarına ilişkin içerik analizi yapılmıştır.

Sonuçlar

Öğrencilerde fen bilimleri alanında temel bilgi eksikliğinden kaynaklı kavram yanılgılarının varlığı tespit edilmiştir. Maddenin tanecikli yapısı ünitesinde bir maddede ısı değişiminde tanecik sayısının- tanecik boyutunun değişeceği kavram yanılgısına sahip bir öğrenci tanecik sayısı ile kütle arasında ilişki kurduğunda kütlenin de değişeceğini kabul etmektedir. Canlıların sınıflandırılması, Hücrenin Yapısı, Yer Bilimler-Depremler konusunda başarının düşük olması ve bunun altında kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Sınıflandırma omurgalı canlıların solunum türüne ilişkin kavram karmaşası yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında kavram yanılgılarına neden olabilecek içeriğin olduğu ve öğretim programlarının düzenlenmesinde bilgi boyutuna ilişkin kazanımlara yer verilmesi gerektiği ortak sonuçlar arasındadır. Bilgi boyutuna ilişkin ayrıntılı kazanımların yer alması ve öğretmenlerin kavram yanılgılarına ilişkin bilgilendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen (2017), MEB sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularını bilimsel içerik açısından incelemiş ve bilimsel hatalar tespit etmişlerdir. Ancak, yenilenen öğretim programına göre hazırlanan ve bu yıl yayımlanan fen bilimleri kitaplarında bu hataların yer almaya devam ettiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif kavram, fen bilimleri öğretim programları, IDB Analiz Programı, ortaokul fen bilimleri ders kitapları, uluslararası sınavlar

Kaynaklar

Neidorf, T., Arora, A., Erberber, E., Tsokodayi, Y., & Mai, T. (2020). Student Misconceptions and Errors in Physics and Mathematics: Exploring Data from TIMSS and TIMSS Advanced. IEA Research for Education. Volume 9. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kara, S., ve Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Kavram Yanılgılarına Neden Olabilecek Sözel ve Görsel İçerik. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13(1), 234-259. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.523827 of Science & Mathematics Education, 13(1).

Şişman, M., Acat, M. B., Aybay, A. ve Karadağ, E. (2011). "TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen raporu 8. Sınıflar", Ankara.

Yilmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., & Karakaya, F. (2017). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content. Turkish Journal of Education.

Yüksel, G., (2020). TIMSS 2015 Verilerine Göre İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Başarısının Çapraz Kültürel Bir Karşılaştırması: Karma Rasch Modeli (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

ID 12- Investigation Of Misconceptions Regarding The Science Course In The Context Of TIMSS

Seda İhtiyar Şahin
Yasemin Karakaya BİLSEM
sedafenimist@gmail.com

Berna Aslan
Ankara Üniversitesi
bernarslan@gmail.com

0000-0002-0967-3274

Introduction-Problem

Mathematics and Science Study (TIMSS) is the exam with the highest participation in international student evaluations (Yüksel, 2020). TIMSS collects data on the achievements of fourth and eighth grade students every four years and allows longitudinal studies (Şişman vd, 2011). Although Turkey's average science score has increased, there has not been much change in the success ranking. While most of the research in the literature is based on science success, the factors that cause failure are not addressed. In the research of Neidorf et al. (2020), in which the incorrect items and the misconceptions underlying these items were identified, the misconceptions held by Italy, Norway, Russia, Slovenia and the UK were touched upon. Monitoring the changes in students' misconceptions and revealing their reasons is important in developing curriculum.

To achieve the purpose of this research, answers were sought to the following questions:

- What are the misconceptions and teachers' opinions in the field of Science in the TIMSS exam between 2007-2019?
- What is the change in misconceptions over the years?
- How have the achievements regarding misconceptions been handled in the changing science curricula and textbooks since 2000?
- What are teachers' opinions on the causes of misconceptions and their elimination?

Methodology

In the research, mixed methods research design was used, in which quantitative and qualitative data collection methods were used together. Quantitative data consists of the IDB Analysis results conducted on TIMSS eighth grade Science item results between 2007 and 2019.

Qualitative data consists of examining curriculum and textbooks and teachers' opinions. A semi-structured interview form was applied to the teachers and analyzed through content analysis. Coursebooks were examined with the review criteria developed by Kara and Aktürkoğlu (2019). The achievements are at the level of Knowing, Application and Reasoning steps in the TIMSS (2019) report. The cognitive dimension of the achievements was determined by taking the opinions of four faculty members in the context of TIMSS.

Results

It has been determined that students have misconceptions arising from lack of basic knowledge in the field of science. In the granular structure of matter unit, a student who has the misconception that the number of particles and particle size will change when the temperature changes in a substance accepts that the mass will also change when he establishes a relationship between the number of particles and the mass. Low success in Classification of Living Things, Cell Structure, Earth Sciences-Earthquakes and underlying misconceptions have been identified. It has been determined that vertebrate creatures experience conceptual confusion regarding the type of respiration.

Common conclusions include that textbooks contain content that may cause misconceptions and that achievements related to the knowledge dimension should be included in the organization of curriculum. It has been determined that detailed achievements regarding the knowledge dimension should be included and teachers should be informed about misconceptions. Yılmaz, Gündüz, Diken and Çimen (2017) examined the biology topics in the MEB eighth grade science textbook in terms of scientific content and identified scientific errors. However, it is seen that these errors continue to appear in the science books prepared according to the renewed curriculum and published this year.

Key Words: Alternative concept, science curriculum, IDB Analysis Program, secondary school science textbooks, international exams.

References

Neidorf, T., Arora, A., Erberber, E., Tsokodayi, Y., & Mai, T. (2020). Student Misconceptions and Errors in Physics and Mathematics: Exploring Data from TIMSS and TIMSS Advanced. IEA Research for Education. Volume 9. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Kara, S., ve Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Kavram Yanılgılarına Neden Olabilecek Sözel ve Görsel İçerik. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13(1), 234-259. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.523827 of Science & Mathematics Education, 13(1).

Şişman, M., Acat, M. B., Aybay, A. ve Karadağ, E. (2011). "TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen raporu 8. Sınıflar", Ankara.

Yilmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., & Karakaya, F. (2017). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content. Turkish Journal of Education.

Yüksel, G., (2020). TIMSS 2015 Verilerine Göre İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Başarısının Çapraz Kültürel Bir Karşılaştırması: Karma Rasch Modeli (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

ID 13- Sosyal ve Duygusal Öğrenme Konusunda Yapılmış Olan Araştırmaların Sistematik Analizi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Katkıları

Cihan Kılıç
Yıldız Teknik Üniversitesi
cihankilic88@gmail.com

Giriş

Duygusal zeka, sosyal ve duygusal yetkinlik ve sosyal beceriler gibi kavramların gelişmesi ve öğrenilebilmesi durumları üzerine Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) gibi bir çatı kavrama ihtiyaç duyulmuştur (Erkman vd., 2019). Sosyal ve Duygusal Öğrenme konusunda gerek problem teşkil eden durumlar, gerekse kültürel bağlamda gerekli olan ihtiyaçlar bulunmaktadır (Erkmen vd., 2019). Aynı zamanda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024) SDÖ yeterlik çerçevesi tanımlanmıştır. Tanımlanan bu yeterlik çerçevesinin Türk Eğitim Sistemimize entegre edilerek öğretim programlarının bu bağlamda yapılandırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenlerle Türkiye bağlamında bu konuda araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak bu araştırmada, son yıllarda Türkiye'de yapılan SDÖ çalışmalarının sistematik analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amacın alt amaçları olarak; çalışmaların hangi yöntemlerle yapıldığı, çalışmalardan elde edilen bulgulardan elde edilen bütüncül sonuçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde belirtilen SDÖ yeterlik çerçevesine katkı sağlayabilme durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Sosyal ve Duygusal Öğrenme kavramıyla ilgili son yıllarda yapılmış olan çalışmaları incelemeyi amaçlayan bu çalışmada sistematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sistematik analiz yöntemi, diğer ismiyle sistematik alan yazın taraması çok sayıda bilgi içeren akademik kaynaklardan, bu bilgiyi anlamlandırarak sunmanın bir yöntemi olarak ifade edilmektedir. (Petticrew ve Roberts, 2008). Bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre Türkiye bağlamında Sosyal ve Duygusal Öğrenme kavramı araştırılmıştır. İnternet ortamlarından ulaşılan akademik yayınların sistematik analizi yapılmıştır. Bu analizle son yıllarda Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye yönelik yapılan akademik çalışmalardan elde edilen bulgular üzerinden bütüncül sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle ilgili Türkiye bağlamında son yıllarda yapılmış olan akademik çalışmalardan çeşitli sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Bu sonuçlar;

1. Hangi yöntemlerle SDÖ çalışmaları yapıldığı,
2. SDÖ konusunda elde edilen sonuçlar,
3. Elde edilen sonuçların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki SDÖ yeterlik çerçevesine katkı sağlama durumları,

üzerine olması beklenmektedir.

Elde edilecek olan bu sonuçlardan Türkiye'de geliştirilmiş olan SDÖ yeterlik çerçevesi (MEB, 2023)'ne katkı sağlayacak şekilde öneriler oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Sistematik Analiz, Maarif Modeli,

Kaynaklar

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.

MEB, (2023). K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli.

MEB, (2004). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). Systematicreviews in thesocialsciences: A practicalguide. John Wiley & Sons.

ID 13- Systematic Analysis of Research on Social and Emotional Learning and Contributions to the Turkish Century Education Model

Cihan Kılıç
Yıldız Technical University
cihankilic88@gmail.com

Introduction

An umbrella concept such as Social and Emotional Learning (SBL) was needed regarding the development and learning of concepts such as emotional intelligence, social and emotional competence and social skills (Erkman et al., 2019). There are both problematic situations and cultural needs regarding Social and Emotional Learning (Erkmen et al., 2019). At the same time, the IBL qualification framework is defined in the Türkiye Century Education Model (MEB, 2024). It is aimed to integrate this defined competency framework into our Turkish Education System and structure the curriculum in this context. For these reasons, research on this subject is needed in the context of Türkiye. In response to these needs, this research aims to conduct a systematic analysis of IBL studies conducted in Turkey in recent years. As sub-objectives of this purpose; It is aimed to determine the methods by which the studies were carried out, the holistic results obtained from the findings of the studies, and their ability to contribute to the IBL competency framework specified in the Turkey Century Education Model.

Methodology

Systematic analysis method was used in this study, which aims to examine the studies carried out in recent years on the concept of Social and Emotional Learning. Systematic analysis method, also known as systematic literature review, is expressed as a method of presenting this information by making sense of it from academic sources containing a large amount of information. (Petticrew and Roberts, 2008). In this study, the concept of Social and Emotional Learning was investigated in the Turkish context according to the criteria determined by the researcher. A systematic analysis of academic publications accessed on the internet was made. With this analysis, holistic results were reached based on the findings obtained from academic studies on Social and Emotional Learning in recent years.

Results / Expected Outcomes

In the research, it is expected to reach various results from the academic studies conducted in recent years in the context of Turkey regarding Social and Emotional Learning. These results;

1. What methods are used to conduct IBL studies,

2. Results obtained on IBL,

3. Whether the results obtained contribute to the IBL competency framework in the Turkish Century Education Model,

It is expected to be on.

From these results, suggestions will be created to contribute to the IBL competency framework developed in Turkey (MEB, 2023).

References

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.
MEB, (2023). K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli.
MEB, (2004). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). Systematicreviews in thesocialsciences: A practicalguide. John Wiley & Sons.

ID 15- TÜRKİYE'DE ÖZEL GÜVENLİK EĞİTİMLERİ: BECERİ TEMELLİ MODÜLER EĞİTİME GEÇİŞ[1]

Uğur DEMİRCİ
Emniyet Genel Müdürlüğü
ugurdemirci@yahoo.com
0000-0002-4677-3477

Ali SEMERCİ
Emniyet Genel Müdürlüğü
alisemerci@hotmail.com
0000-0002-8497-0147

Harika DOĞAN
Emniyet Genel Müdürlüğü
harika.dogan@yahoo.com
0009-0008-7074-1636

Dünyadaki diğer ülke uygulamalarına benzer özel güvenlik hizmeti Türkiye'de 2004 yılında başlamıştır. Özel güvenlik mesleğine zorunlu giriş şartlarından birisi olan mesleki temel eğitim programı bu dönemin şartlarına göre yapılandırılmıştır. Bu tarihten itibaren büyüyerek gelişen özel güvenlik uygulamaları günümüzde 60.000 noktada 360.000 özel güvenlik görevlisinin hizmet verdiği büyük bir sektör haline gelmiştir. Sektörün bu gelişim sürecinde özel güvenlik uygulamalarında ve buna paralel olarak mevzuat alt yapısında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Günümüzde Türkiye'de özel güvenlik görevlileri özel alanların yanında yarı kamusal ve kamusal alanlarda da görev yapabilmektedir. Ayrıca özel güvenlik hizmetlerine ilişkin alt uzmanlık alanları ortaya çıkmaya başlamıştır. Alanda sunulan özel güvenlik hizmet kalitesi Türkiye'de vatandaşların güvenlik algısı üzerinde de etkili olabilmektedir. Bu bağlamda, 2004 dönemi şartlarına göre yapılandırılmış olan özel güvenlik eğitimlerinin, günümüz şartlarında sunulan özel güvenlik hizmetleri kapsamında yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özel güvenlik eğitimlerinin yeniden yapılandırılması amacıyla Özel Güvenlik Eğitimlerini Geliştirme ve Alan/Branş Eğitimleri (ÖZGE) Projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen çalışma ile özel güvenlik temel, yenileme ve alan eğitimlerinin hangi modelde uygulanması araştırma konusu yapılmıştır. Bu kapsamda nicel ve nitel yöntemler kullanılarak araştırma verisi toplanmıştır. Araştırma evrenini Türkiye'de çalışan sektör unsurları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan anket 15.221 sektör unsuru tarafından cevaplanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında 109 sektör unsuru ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, süreçte elde edilen veri proje yürütücüleri ile sektör unsurlarından oluşturulan çalışma grupları tarafından da değişik çalıştay ve toplantılarda değerlendirilmiştir. Tüm bu süreçte elde edilen verinin analizi neticesinde, Türkiye'de özel güvenlik izni alınmış olan yerlerde ortaya konulması beklenen güvenlik hizmetlerinin en doğru şekilde adaylara öğretilmesine yönelik eğitim programlarının Beceri Temelli Modüler Eğitim Modeliyle gerçekleştirilebileceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Güvenlik, Eğitim, Eğitim Programı, Beceri Temelli Modüler Eğitim.

[1] Polis Akademisi Başkanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.04.2023 tarih ve 2023/02 sayılı kararı.

ID 15- PRIVATE SECURITY TRAININGS IN TURKEY: SKILL BASED TRANSITION TO MODULAR EDACATION[1]

Uğur DEMİRCİ
Emniyet Genel Müdürlüğü
ugurdemirci@yahoo.com
0000-0002-4677-3477

Ali SEMERCİ
Emniyet Genel Müdürlüğü
alisemerci@hotmail.com
0000-0002-8497-0147

Harika DOĞAN
Emniyet Genel Müdürlüğü
harika.dogan@yahoo.com
0009-0008-7074-1636

Private security services, similar to those in other countries around the world, began in Turkey in 2004. The professional basic training program, which is a mandatory entry requirement for the private security profession, was structured according to the conditions of that period. Since then, private security practices have grown and developed into a huge sector where 360,000 private security personnel serve at 60,000 locations today. Throughout this development process, many changes have occurred in private security practices and, correspondingly, in the legislative infrastructure. Nowadays, in Turkey, private security officers can operate in semi-public and public areas in addition to private areas. Furthermore, sub-specialty areas related to private security services have begun to emerge. The quality of private security services provided in the field can also affect the public's perception of security in Turkey. In this context, there has arisen a need to restructure private security training, which was initially designed according to the conditions of 2004, to align with the services provided today. To restructure private security training, the Private Security Training Development and Field/Branch Training (ÖZGE) Project was initiated. Through the study conducted under this project, the models for implementing basic, renewal, and field-specific private security training were examined. Quantitative and qualitative methods were used to collect research data. The research universe comprised sector elements working in Turkey. The survey prepared within the scope of the research was answered by 15,221 sector elements. Additionally, focus group interviews were conducted with 109 sector elements. Furthermore, data obtained during the process was evaluated in various workshops and meetings by working groups formed by project managers and sector elements. As a result of analyzing the data collected throughout this process, it was assessed that the training programs aimed at teaching the security services expected to be provided at places with private security permits in Turkey can be carried out using the Skill-Based Modular Training Model.

Key Words: Private Security, Training, Training program, Skill-Based Modular Training

ID 17-Eğitim 4.0 Odağında Hyflex Öğrenme

Murat Korucuk
Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Spor Bilimleri Fakültesi
muratkorucuk@hotmail.com
0000-0001-5147-9865

Giriş

Yüzyıllardır bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler haberleşme, iletişim, şehirleşme, tarım, beslenme, ulaşım, sağlık gibi alanlarda önemli etki ve değişikliklere neden olmuştur. Eğitim alanında da diğer alanlar gibi bir dizi sürekli değişim yaşanmış ve eğitimin dayandığı felsefeden materyale, uygulanan strateji-yöntem-teknikten ölçme-değerlendirmeye, öğretmenden öğrenciye, hedeflerden eğitim ortamlarına kadar eğitim alanında da köklü değişiklik yaşanmıştır (Burbules, Fan & Repp, 2020; Lee, 2001). Eğitim sistemlerinde meydana gelen köklü değişiklikler eğitim devrimleri olarak açıklanabilmektedir (Huk, 2021; Konca, 2022). Eğitim devrimlerinden ilki tarımsal üretimin önemini arttırdığı ve sanayi devrimine kadar süreci kapsayan Eğitim 1.0'dır. Eğitim 1.0 sonrasında endüstrinin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmeyi hedefleyen Eğitim 2.0'a geçilmiştir. Eğitim 3.0 ile teknolojinin gelişmesiyle bilgisayarların yaygınlaşması ve iletişim araçlarında yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Demir, 2018; Pooworawan, 2015). Eğitim 4.0 ise kodlama, yapay zekâ, büyük veri gibi konulara odaklanan bir yaklaşım esas alınmaktadır. Eğitim 4.0 ile uzaktan ve yüz yüze öğrenme metotlarını bir araya getirmeyi başaran harmanlanmış öğrenme modellerinin önemini arttırdığı görülmektedir (Alkayiş, 2021; Öztemel, 2018).

Özellikle COVID-19 pandemisinde kullanılma sıklığı artan uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim süreçlerinde farklılaşma yaşanmıştır. Zaman ve mekânda esneklik sağlayan uzaktan eğitimde teknolojik yetersizlik, altyapı sorunları, ölçme-değerlendirmede yaşanan sorunlar, iletişim-etkileşim noksanlığı, yetersiz güdülenme, öz-düzenleme, öz-yönetim ve öz-değerlendirmede sorunların yaşanması gibi dezavantajlar nedeniyle tek başına yeterli olarak görülmeyerek hybrid (karma) öğrenmenin yaygınlaştığı ve öğrenme sürecinde yüz yüze ve uzaktan öğrenme süreçlerinin harmanlandığı görülmektedir (Al-Arimi, 2014; Martin & Oyarzun, 2023). Bunun yanında flexibility learning (esnek öğrenme) de önemini arttırmış ve öğrencilerin öğrenme konusunda özgürlüklerinin arttırılmasına odaklanılmıştır. Hyflex öğrenme ise "hybrid" ve "flexibility" kavramlarının birleşmesiyle meydana gelen ve hem uzaktan hem de yüz yüze ders olanaklarının aynı anda öğrenci tercihlerine sunulduğu öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Hyflex öğrenme 2010 yılında Beatty tarafından ortaya atılan ve öğrencilere yüz yüze ya da uzaktan öğrenme seçeneklerini eşzamanlı sunan bir öğrenme modelidir. Hyflex öğrenmenin açıklık, öğrenmeye katılımda esneklik ve erişilebilirlik gibi üstünlükleri bulunmaktadır. Bu çalışmada eğitim bilimleri alanyazınında "Eğitim 4.0" ile "Hyflex Öğrenme" odaklı çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda cevaplanması amaçlanan araştırma sorusu *"Eğitim bilimleri alanyazınında Eğitim 4.0 odağında Hyflex öğrenme nasıl değerlendirilmektedir?"* şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışmada eğitim bilimleri alanyazınında eğitim 4.0 ile hyflex öğrenmeye odaklı çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada nitel desenlerden doküman analizi kullanılarak araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Doküman analizinde araştırmacı ilgili alanyazını araştırma amacı kapsamında ele alarak araştırma sorularını yanıtlar (Schwarz vd., 2006). Diğer bir ifadeyle bu çalışmada araştırma kapsamında daha önce yapılmış çalışmalar değerlendirilerek araştırma sorusuna

yanıt aranmıştır. Çalışmada ilgili alanyazın Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, ERIC, Researchgate, Web of Science gibi yerli ve yabancı veri tabanları kullanılarak taranmıştır. Ulaşılan çalışmalar sonuçları itibariyle sistematik bir biçimde derlenmiş ve değerlendirilmiştir. Böylelikle eğitim 4.0 ile hyflex öğrenme konularının eğitim bilimleri alanyazınında nasıl değerlendirildiği hakkında bilgiler sunulmuştur.

Sonuçlar

Çalışmada 20 araştırma ele alınmış; nihai olarak Eğitim 4.0 ile eğitim teknolojilerinin entegrasyonunda, öğretim yöntemlerinin yeniden düşünülmesinde, öğretmen eğitiminde, eğitim yaklaşımlarında, öğretim teknolojilerinde, öğretim yöntemlerinde, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin yaygınlaşmasında, iletişim-iş birliğine daha fazla önem verilmesinde ve öğretmen-öğrenci rollerinde değişiklikler yaşanması beklenmekte ve hyflex öğrenmenin öğrencilere derse katılımda esneklik sağlaması, istenilen yer ve zamanda öğrenme fırsatı sunması, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere öğrenme imkanı sağlaması, yenilikçiliği destelemesi, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer alması ile COVID-19 pandemisinde olduğu gibi acil durumlarda etkili öğretim fırsatları sunarak eğitimde fırsat eşitliğini desteklemesi gibi avantajları olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle eğitim bilimi alanında çalışma yürütenler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve eğitimin diğer tüm paydaşları için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Doküman analizi, esnek öğrenme, harmanlanmış öğrenme, hibrit öğrenme.

Kaynaklar

Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *152*, 82-88.

Alkayiş, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, *11*(21), 221-237.

Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*, *1*(2), 93-97.

Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(15).

Huk, T. (2021). From education 1.0 to education 4.0-challengesfor the contemporary school. *New Educational Review*, (4), 36-46. http://dx.doi.org/10.15804/tner.2021.66.4.03

Konca, F. (2022). *Eğitim 4.0 eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz?*. Pegem.

Lee, J. W. (2001). Education for technology readiness: Prospects for developing countries. *Journal of human development*, *2*(1), 115-151.

Martin, F., & Oyarzun, B. (2023). Distance learning. https://edtechbooks.org/foundations_of_learn/dl

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 25-30.

Pooworawan.Y. (2015). *Challenges of new frontier in learning: Education 4.0.* Bangkok: Chula Longkorn University, Document by Innovative Learning Center.

Schwarz, A., Mehta, M., Johnson, N., & Chin, W. (2006). Understanding frameworks and reviews: A commentary to assist us in moving our field forward by analyzing our past. *Database 38*(3), 29–50. https://doi.org/10.1145/1278253.1278259

ID 17-Hyflex Learning Focused on Education 4.0

Murat Korucuk
Kafkas University, Sarıkamış Faculty of Sports Sciences
muratkorucuk@hotmail.com
0000-0001-5147-9865

Introduction

Developments in science and technology for centuries have caused significant impacts and changes in areas such as communication, communication, urbanization, agriculture, nutrition, transportation and health. There have been a series of continuous changes in the field of education, like other fields, and there has been a radical change in the field of education, from the philosophy on which education is based to the material, from the applied strategy-method-technique to measurement-evaluation, from teacher to student, from goals to educational environments (Burbules, Fan & Repp, 2020; Lee , 2001). Radical changes occurring in education systems can be explained as educational revolutions (Huk, 2021; Konca, 2022). The first of the education revolutions is Education 1.0, which increases the importance of agricultural production and covers the period until the industrial revolution. After Education 1.0, Education 2.0 was implemented, which aims to train the individuals needed by the industry. Education 3.0 aims to raise individuals who can adapt to the widespread use of computers and rapid changes in communication tools with the development of technology (Demir, 2018; Pooworawan, 2015). Education 4.0 is based on an approach that focuses on issues such as coding, artificial intelligence and big data. It is seen that the importance of blended learning models, which manage to bring together distance and face-to-face learning methods with Education 4.0, is increasing (Alkayiş, 2021; Öztemel, 2018).

There has been a differentiation in education and training processes, especially with distance education, which has increased in frequency during the COVID-19 pandemic. Distance education, which provides flexibility in time and space, is not seen as sufficient on its own due to disadvantages such as technological inadequacy, infrastructure problems, problems in measurement-evaluation, lack of communication-interaction, insufficient motivation, problems in self-regulation, self-management and self-evaluation, and hybrid (hybrid) education is not considered sufficient on its own. It is seen that blended learning has become widespread and face-to-face and distance learning processes are blended in the learning process (Al-Arimi, 2014; Martin & Oyarzun, 2023). In addition, flexibility learning has also increased its importance and the focus has been on increasing students' freedom in learning. Hyflex learning is defined as the learning process that occurs by combining the concepts of "hybrid" and "flexibility" and where both distance and face-to-face course opportunities are offered to student preferences at the same time. Hyflex learning is a learning model introduced by Beatty in 2010 that offers students face-to-face or distance learning options simultaneously. Hyflex learning has advantages such as openness, flexibility in participation in learning and accessibility. This study aimed to examine studies focused on "Education 4.0" and "Hyflex Learning" in the educational sciences literature. The research question aimed to be answered in this context is "How is Hyflex learning evaluated in the educational sciences literature with the focus on Education 4.0?" It is in the form.

Methodology

In this study, studies focusing on education 4.0 and hyflex learning in the educational sciences literature were examined. In the study, an answer to the research question was sought by using document analysis, one of the qualitative designs. In document analysis, the researcher answers the research question(s) by examining the relevant literature within the scope of the research purpose (Schwarz et al., 2006). In other words, in this study, the answer to the research question was sought by evaluating previous studies within the scope of the research. In the study, the relevant literature was scanned using domestic and foreign databases such as National Thesis Center, DergiPark, ERIC, Researchgate, Web of Science. The obtained studies were systematically compiled and evaluated in terms of their results. Thus, information is presented about how education 4.0 and hyflex learning issues are evaluated in the educational sciences literature.

Results / Expected Outcomes

20 studies were considered in the study; Ultimately, with Education 4.0, it is expected that there will be changes in the integration of educational technologies, rethinking of teaching methods, teacher training, educational approaches, instructional technologies, teaching methods, the spread of student-centered learning methods, greater emphasis on communication-collaboration, and changes in teacher-student roles. Learning provides students with flexibility in attending classes, offers the opportunity to learn at any place and time, provides learning opportunities to students with different learning styles, supports innovation, places students at the center of the learning process, and supports equality of opportunity in education by providing effective teaching opportunities in emergency situations such as the COVID-19 pandemic. It has been found that it has advantages such as. Based on these results, various suggestions have been developed for those working in the field of educational science, teachers, education administrators and all other stakeholders of education.

Keywords: Blended learning, document analysis, flexible learning, hybrid learning.

References

Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *152*, 82-88.

Alkayiş, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, *11*(21), 221-237.

Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*, *1*(2), 93-97.

Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim öğretim paradigmaları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(15).

Huk, T. (2021). From education 1.0 to education 4.0-challengesfor the contemporary school. *New Educational Review*, (4), 36-46. http://dx.doi.org/10.15804/tner.2021.66.4.03

Konca, F. (2022). *Eğitim 4.0 eğitimin geleceği tartışmalarının neresindeyiz?.* Pegem.

Lee, J. W. (2001). Education for technology readiness: Prospects for developing countries. *Journal of human development*, *2*(1), 115-151.

Martin, F., & Oyarzun, B. (2023). Distance learning. https://edtechbooks.org/foundations_of_learn/dl

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 25-30.

Pooworawan.Y. (2015). *Challenges of new frontier in learning: Education 4.0.* Bangkok: Chula Longkorn University, Document by Innovative Learning Center.

Schwarz, A., Mehta, M., Johnson, N., & Chin, W. (2006). Understanding frameworks and reviews: A commentary to assist us in moving our field forward by analyzing our past. *Database 38*(3), 29–50. https://doi.org/10.1145/1278253.1278259

ID 18-İlkokul Düzeyinde Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Göstermiş Oldukları Davranış Sorunları ve Çözüm Önerileri

Ayşe ERGÜN
Ağrı İbrahim Çeçen Universitesi
ayseergun88@gmail.com

Abdulkadir KURT
Ağrı İbrahim Çeçen Universitesi
akurt@agri.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı göç hareketi sonucunda ülkemize gelen veya burada doğan okul çağındaki geçici koruma statüsündeki öğrencilerin okul iklimine uyum sürecinde yaşadıkları zorlukları ve sorunları betimlemek ve bu bağlamda çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan bir devlet okulunun ilkokul kademesinde gerçekleştirilmiş, eğitim programına uyum kapsamında Türk ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almalarının davranış bozukluğu bağlamında olumsuz tarafları, öğretmen bakış açısının Türk öğrencilerin geçici koruma statüsündeki öğrencilere bakış açısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan bir devlet okulunun ilkokul kademesindeki bir sınıfta yer alan öğrenciler ve sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Söz konusu araştırma 12 Şubat – 22 Nisan 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile ele alınmış, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma doğrultusunda araştırmacı ilgili kurumlardan izinlerini almış olup öğrencileri gözlem süreci hakkında bilgilendirmiş, paydaşlara (Müdür yetkili öğretmen, danışman, öğrenciler, veliler) gerekli bilgileri vermiştir. Araştırmacı 10 haftalık bir öğrenme öğretme sürecini hazırlamış olduğu gözlem formunu kullanarak gözlemlemiştir. Araştırmacı ayrıca ilgili sınıfın sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir yüz yüze görüşme yapmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak yorumlanmış; kodlar ve temalar oluşturularak bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonucunda Türk ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almalarına ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerin neler olduğu, okula uyum sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine aktif katılım noktasında göstermiş oldukları davranış eğilimlerine ilişkin betimlemeler yapılmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: göç hareketi, geçici koruma statüsü, okul iklimi, çözüm önerileri

Abstract

The purpose of this study is to describe the difficulties and problems experienced by school-age students with temporary protection status, who came to our country as a result of the migration movement or were born here, in the process of adapting to the school climate, and

to develop solution suggestions in this context. The research was carried out in the primary school level of a public school in Ağrı in the 2023-2024 academic year. The negative aspects of Turkish and temporary protection students being educated in the same class within the scope of adaptation to the curriculum, in the context of behavioral disorders, and the effects of the teacher's perspective on the Turkish students' perspective on students with temporary protection status. effects have been investigated. The study group of the research consists of students and classroom teacher in a primary school class of a public school in Ağrı in the 2023-2024 academic year. The research in question was conducted between February 12 and April 22, 2024. This study was handled with the case study design, one of the qualitative research methods, and observation and semi-structured interview forms developed by the researcher were used as data collection tools. The researcher received permission from the relevant institutions, informed the students about the observation process, and provided the necessary information to the stakeholders (Principal authorized teacher, counselor, students, parents). The researcher observed a 10-week learning-teaching process using the observation form he prepared. The researcher also held a one-on-one face-to-face interview with the classroom teacher of the relevant class using a semi-structured interview form. The data of the research were interpreted using content analysis and findings were obtained by creating codes and themes. As a result of the study, descriptions were made of the positive and negative aspects of Turkish students and students with temporary protection status being educated in the same classroom, the difficulties encountered during the adaptation process to school, and the behavioral tendencies of students with temporary protection status at the point of active participation in educational activities, and solution suggestions were developed.

Keywords: migration movement, temporary protection status, school climate, solution suggestions

ID 19-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Hatice Karaduman
Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye
hatice.menkuc@gmail.com
0009-0007-7353-6980

Ceyhun Ozan
Atatürk Üniversitesi/Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Giriş

Etkili öğrenme için sınıf yönetimi şarttır. İyi sınıf yönetimi, öğrencileri öğrenmeye motive etmek, mantıksal rehberlik sağlamak ve öğrenci performansını yönetmek anlamına gelir. Öğrencilerin ilgi ve becerilerini geliştirmek için hedeflere uygun durumların yaratılması, gerekli materyallerin düzenlenmesi ve öğrencilerin araç-gereç kullanımlarının denetlenmesi anlamına gelir (Hero, 2022).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yanı sıra kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları da eğitimsel başarı için kritik öneme sahiptir. Kapsayıcı eğitim; eğitim sürecinde tüm öğrencilere ulaşan, bireysel yetenek ve ihtiyaçlara göre destek sağlamayı amaçlayan, bireye özel kaliteli eğitim programları tasarlayarak fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Cengiz-Şayan, 2020).

Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf yönetimi becerisinin yanı sıra öğretmenlerimiz kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir ve bu iki kavramın birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem

Bu nicel araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğime yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Erzincan ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki 180 öğretmene ulaşılmaya çalışılmış ve örneklem seçilmeye gidilmemiştir.

Verilerin toplanması sürecinde; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile kullanım izinleri alınan Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ve Kaplan (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma için gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket program kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını saptamak amaçlı ölçeklerinin maddelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için güvenirlik katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar arası t testi, varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yüksektir. Alan yazını incelendiğinde; Yılmaz (2021), Karatekin (2018) ve Yaman (2019) yaptıkları çalışmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Yıldız (2018), Çoban (2022) ve İlçi-Küsmüş (2018) okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapmışlar benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, medeni durum ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bununla paralel olarak Erçiçek (2023) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, medeni durum ve hizmet içi eğitim veya seminer alma durumuna göre farklılaşmadığı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: sınıf, kapsayıcılık, öğretmenler, okul öncesi eğitim

Kaynaklar

Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Çoban, M. N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 718884) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 782547) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 755770) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlçi-Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 524029) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 516555) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez No.

575928) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

ID 19-The Relationship Between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Their Attitudes Towards Inclusive Education

Hatice Karaduman
Atatürk University/Institute of Educational Sciences, Türkiye
hatice.menkuc@gmail.com
0009-0007-7353-6980

Ceyhun Ozan
Atatürk University/Kâzım Karabekir Faculty of Education, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Introduction

Classroom management is essential for effective learning. Good classroom management means motivating students to learn, providing logical guidance, and managing student performance. It also means creating situations appropriate to the objectives, organizing the necessary materials, and supervising students' use of tools and materials to develop students' interests and skills (Hero, 2022).
Teachers' classroom management skills and awareness of inclusive education are critical for educational success. Inclusive education is defined as an approach that reaches all students in the education process, aims to provide support according to individual abilities and needs, and provides equal opportunities by designing quality education programs tailored to the individual (Cengiz-Şayan, 2020).

The primary objective of this study is to investigate the potential relationship between preschool teachers' classroom management skills and their attitudes towards inclusive education. It is hypothesized that these two aspects are interconnected, and this study aims to determine the nature and strength of this relationship.

Method

This quantitative study tried to determine whether there is a relationship between preschool teachers' classroom management skills and their attitudes towards inclusive education.
This study's population consists of preschool teachers working in Erzincan province. An attempt was made to reach 180 teachers within the research's scope, but no sample was selected.

The data collection process involved the use of specific research tools. These included a personal information form prepared by the researcher, the 'Attitude Scale Towards Inclusive Education' developed by Şimşek (2019), and the 'Classroom Management Skills Scale of Preschool Teachers' developed by Kaplan (2018). The necessary application permissions were obtained.

The SPSS 23 package program was used to analyze the quantitative data collected from the teachers participating in the study. Reliability coefficients, arithmetic mean and standard deviation values were calculated to determine the opinions of preschool teachers on the items of the scales to determine their classroom management skills and attitudes towards inclusive education. Independent group t test, analysis of variance, Pearson correlation analysis and regression analysis were used to analyze the data.

Results

Results of the study revealed that preschool teachers' classroom management skills were found to be at a high level. This is consistent with the findings of previous studies by Yılmaz (2021), Karatekin (2018), and Yaman (2019). Similarly, studies by Yıldız (2018), Çoban (2022), and İlçi-Küsmüş (2018) also found high levels of classroom management skills among preschool teachers.

It was concluded that there was no significant difference in preschool teachers' classroom management skills according to gender, age, length of service, educational status, marital status and in-service training. In addition, according to the study results, preschool teachers' attitudes towards inclusive education were found to be at a high level. In parallel with this, Erçiçek (2023) concluded that preschool teachers' attitudes towards inclusive education were high. In addition, it was concluded that preschool teachers' attitudes towards inclusive education did not differ according to gender, age, length of service, educational status, marital status and receiving in-service training or seminars. A positive and weak relationship was found between teachers' classroom management skill levels and their attitudes towards inclusive education.

Keywords: classroom, inclusion, teachers, preschool education

References

Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Çoban, M. N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No.718884) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 782547) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 755770) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlçi-Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 524029) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 516555) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 575928) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

ID 20-Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Kayıplarına İlişkin Farklı Okul Paydaşlarının Görüşleri

Demet Duman
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Giriş

Öğrenme, bilgi sahibi olanın bilgiye ihtiyaç duyan kişiye bilgi aktarımından doğan etkileşimdir (Selvi, 2020). Öğrenci davranışlarında öğrenmenin gerçekleşmemesi ise girdi ve çıktı farkında düşüşe neden olmaktadır (Eğitim Reformu Girişi [ERG], 2022). Alanyazında bu sebepler bilginin tekrar edilmemesinden kaynaklı öğrenilen bilgiye ulaşmada güçlük yaşanması (Baz, 2021), öğrenilen bilgilerin zamandan kaynaklı hatırlanmaması (Sulak ve Çapanoğlu, 2022) olarak geçmektedir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından resmî tatil günleri veya olağanüstü durumlarda eğitim ve öğretime ara vermek bu durumları belirgin hale getirmektedir. Oysaki Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (SHK 4) temelde 2030 yılına kadar herkesi kapsayan, yaşam boyu öğrenmeyi içeren, eşitlik içerisinde ve kaliteli olan bir eğitimin gerçekleşmesini amaçlamaktadır. Ancak ilkokul ile ortaokul eğitimine erişemeyen, bunun da ötesinde temel becerileri kazanmakta güçlük yaşayan milyonlarca çocuğun olduğu raporda (Global Education Monitoring Report, 2017/18) geçmektedir.

Alanyazında Türkçe, matematik (Sulak ve Çapanoğlu, 2022), fen bilimleri (Ceran-Aydın ve Ergül, 2022), İngilizce (Saygılı, 2023) ve sosyal bilgiler (Arıkan ve Kaya, 2023) derslerine yönelik öğrenme kayıplarından bahsedilmektedir. Bu araştırmalara ortaokul düzeyinde bakıldığında ise oldukça fazla sayıda araştırma (Balcı, 2021; Bayram, Bıyık ve Gölbaşı, 2021; Baz, 2021; Can, 2021; Carlana, M., Eliana L. F., Lopez, C. 2023; Ceran-Aydın ve Ergül, 2022; Dündar ve Kızık, 2023; Filiz ve Gökmen, 2022; Kayır ve Özçelik, 2018; Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, ve Lewis, 2020; Yüksel, 2023) yapıldığı dikkati çekmektedir.

Alanyazında görülen bu yoğunluk eğitim ve öğretimin öğrenme kaybı sorununu gün yüzüne çıkartmaktadır. Ancak alanyazında öğrenme kaybında yaşanan farkı görmek için öğrencilerin ılımlı okul atmosferini oluşturmada etkili olan öğretmen, okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticisi olarak bu üç farklı okul paydaşlarının görüşlerinin bir arada alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması araştırmanın temelini oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda alttaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinde yaşanan öğrenme kaybına yönelik farklı paydaşların görüşleri nelerdir?

- Öğrenme kaybı Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu raporlar/yazılı dokümanlarda nasıl yer almaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı ve öğrenme kaybının yoğun yaşandığı branşlardan öğretmenlerin öğrenme kaybı 'durumunda' yaşanılan sürece yönelik görüşlerinin incelendiği bir durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) yöntemidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uç/aykırı durum örneklemesi seçilmiştir. Veri toplama aracı, farklı okul paydaşlarına yöneltilen soruların yer aldığı görüşme formlarıdır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada amaca bağlı olarak okullarda öğrenme kaybına yönelik MEB'in yayımladığı dokümanlar da incelenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenme kaybı en yoğun olan okulda en fazla kayıp matematik ve İngilizce derslerinde görülürken öğrenme kaybı en az olan okulda ise en fazla kayıp matematik dersinde görülmüştür. Öğrenme kaybını azaltmak için her iki okul düzeyi öğrenme sorunlarına erken müdahale edilmesi, doğru yönlendirme yapılması ve öğrenci düzeyine göre okul, aile ve çevrenin uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, öğrenme kaybı en az olan okul öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri kazandırmanın öğrenme kaybının azaltılmasında önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucuna benzer şekilde öğrenme kaybıyla ilgili bir araştırma ise kaybın nedenlerinden birinin öğrencilerin edinmiş oldukları bilgileri tekrar etmemeleriyle ilişkilendirmiştir (Kaffenberger, 2021). Dündar ve Kızık (2023) ise öğrencilerin sosyalleşmelerine yönelik etkinliklerin, veli ile öğrenci etkileşimlerinin sağlanması gerektiğini araştırmalarında yer vermiştir.

Anahtar Sözcükler: okul psikolojik danışmanı, öğretmen, yönetici

Kaynaklar

Arıkan, B., & Kaya, E., (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 7*(1), 97-122. https://doi.org/10.38015/sbyy.1270150

Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(3), 75-85.

Bayram, E., Bıyık, Z., & Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(Özel sayı 1), 28-41. https://doi.org/10.47770/ukmead.966343

Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim, 3*(1), 25-35. https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3

Can, E. (2021). Teachers' views on learning losses caused by the covid 19 epidemic in Turkish education. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(2), 62-76. https://doi.org/10.29228/ijlet.49737

Carlana, M., Eliana L. F. & Lopez, C. (2023). Exacerbated ınequalities: the learning loss from Covid-19 in Italy. *AEA Papers and Proceedings, 113,* 489-93. https://doi.org/10.1257/pandp.20231010

Ceran- Aydın, S. & Ergül, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul fen bilimleri dersi kapsamında öğrenme kayıplarının tespiti ve telafi yöntemleri. *Educational Academic Research,* (45), 35-50.

Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin Pandemi Sonrasında Öğrencilerde Meydana Gelen Öğrenme ve Davranış Kayıpları ile İlgili Görüşleri. *Journal of Education for Life/ Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *37*(3). https://doi.org/10.33308/26674874.2023373445

ERG (2022). Öğrenme kaybı. ERG. 23 Kasım 2023 tarihinde https://www.ogretmenagi.org/duyurular/arka-plan-ogrenme-kaybi adresinden erişilmiştir.

Filiz, S., & Gökmen, F. (2022). Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişlerde Yaşananlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 297-326. https://doi.org/10.51725/etad.1134572

Global Education Monitoring Report (GEM). (2017/18). Accountability in education: Meeting our commitments. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, *81*(2021) 102326, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326

Kayır, G., & Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, *3*(1), 33-45.

Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson,A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during covid-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA. https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/

Saygılı, S. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde ortaöğretim İngilizce dersine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi.

Selvi, K. (2020). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki: Bilgi ve öğrenme. G. Ekici, M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları uygulama örnekleri içinde* (s.1-34). Pegem Akademi.

Sulak, S. E., & Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 588-603.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.

Yüksel, N. (2023). *Matematik dersi öğrenme kayıpları ve nedenleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

ID 20- Views of Different School Stakeholders on Secondary School Students' Learning Losses

Demet Duman
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
pd.demetduman@gmail.com
0000-0003-1196-6612

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes University, Turkey
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
0000-0003-4809-3405

Introduction

Learning is the interaction arising from the transfer of knowledge from the person who has knowledge to the person who needs knowledge (Selvi, 2020). The lack of learning in student behaviours leads to a decrease in the difference between input and output (Education Reform Initiative [ERI], 2022). In the literature, these reasons are mentioned as difficulty in accessing the information learnt due to the lack of repetition of information (Baz, 2021) and not remembering the information learnt due to time (Sulak & Çapanoğlu, 2022). Especially the interruption of education and training by the Ministry of National Education (MoNE) on official holidays or in extraordinary situations makes these situations evident. However, the United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) basically aims to realise an education that is inclusive, lifelong learning, equitable and of high quality by 2030. However, the report (Global Education Monitoring Report, 2017/18) states that there are millions of children who do not have access to primary and secondary school education and who have difficulties in acquiring basic skills.

In the literature, learning losses for Turkish, mathematics (Sulak & Çapanoğlu, 2022), science (Ceran-Aydın & Ergül, 2022), English (Saygılı, 2023) and social studies (Arıkan & Kaya, 2023) courses are mentioned. When these studies are examined at the secondary school level, it is noteworthy that there are quite a number of studies (Balcı, 2021; Bayram, Bıyık, & Gölbaşı, 2021; Baz, 2021; Can, 2021; Carlana, M., Eliana L. F., Lopez, C. 2023; Ceran-Aydın & Ergül, 2022; Dündar & Kızık, 2023; Filiz & Gökmen, 2022; Kayır & Özçelik, 2018; Kuhfeld, Tarasawa, Johnson, Ruzek, & Lewis, 2020; Yüksel, 2023).

This intensity seen in the literature reveals the problem of learning loss in education and training. However, the fact that there is no study in the literature in which the views of these three different school stakeholders as teachers, school psychological counsellors and school administrators, who are effective in creating a moderate school atmosphere for students to see the difference in learning loss, were taken together formed the basis of the research. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought:

- What are the views of different stakeholders on learning loss in secondary school students?

- How is learning loss included in the reports/written documents published by the Ministry of National Education?

Methodology

The research model is a case study (Yıldırım & Şimşek, 2021) in which the views of school administrators, school psychological counsellors and teachers from branches where learning loss is experienced intensively are examined regarding the process experienced in the 'case' of learning loss. In the study, extreme/extreme case sampling was selected from purposeful sampling methods. The data collection tool is interview forms with questions directed to different school stakeholders. The data obtained as a result of the research were analysed by descriptive and content analysis method. Depending on the purpose of the research, the documents published by MoNE on learning loss in schools were also analysed.

Results

As a result of the research, in the school with the highest learning loss, the highest loss was seen in maths and English lessons, while in the school with the lowest learning loss, the highest loss was seen in maths lessons. In order to reduce learning loss, both school levels stated that learning problems should be intervened early, proper guidance should be given and the school, family and environment should be adapted according to the level of the student. In addition, the school with the lowest learning loss stated that providing students with reading habits and communication skills has an important role in reducing learning loss. Similar to the results of the study, a study on learning loss associated one of the reasons for the loss with students not repeating the knowledge they have acquired (Kaffenberger, 2021). Dündar and Kızık (2023), on the other hand, stated in their research that activities for students' socialisation and parent-student interactions should be provided.

Keywords: school counsellor, teacher, administrator

References

Arıkan, B., & Kaya, E., (2023). Uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin EBA canlı ders uygulamasına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies, 7*(1), 97-122. https://doi.org/10.38015/sbyy.1270150

Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(3), 75-85.

Bayram, E., Bıyık, Z., & Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(Özel sayı 1), 28-41. https://doi.org/10.47770/ukmead.966343

Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim, 3*(1), 25-35. https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3

Can, E. (2021). Teachers' views on learning losses caused by the covid 19 epidemic in Turkish education. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 9*(2), 62-76. https://doi.org/10.29228/ijlet.49737

Carlana, M., Eliana L. F. & Lopez, C. (2023). Exacerbated ınequalities: the learning loss from Covid-19 in Italy. *AEA Papers and Proceedings, 113*, 489-93. https://doi.org/10.1257/pandp.20231010

Ceran- Aydın, S. & Ergül, E. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ilkokul fen bilimleri dersi kapsamında öğrenme kayıplarının tespiti ve telafi yöntemleri. *Educational Academic Research*, (45), 35-50.

Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin Pandemi Sonrasında Öğrencilerde Meydana Gelen Öğrenme ve Davranış Kayıpları ile İlgili Görüşleri. *Journal of Education for Life/ Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *37*(3). https://doi.org/10.33308/26674874.2023373445

ERG (2022). Öğrenme kaybı. ERG. 23 Kasım 2023 tarihinde https://www.ogretmenagi.org/duyurular/arka-plan-ogrenme-kaybi adresinden erişilmiştir.

Filiz, S., & Gökmen, F. (2022). Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Online Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçişlerde Yaşananlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 297-326. https://doi.org/10.51725/etad.1134572

Global Education Monitoring Report (GEM). (2017/18). Accountability in education: Meeting our commitments. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, *81*(2021) 102326, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326

Kayır, G., & Özçelik, F. U. (2018). İngilizce dersindeki yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, *3*(1), 33-45.

Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson,A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during covid-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA. https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/

Saygılı, S. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde ortaöğretim İngilizce dersine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Mersin Üniversitesi.

Selvi, K. (2020). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki: Bilgi ve öğrenme. G. Ekici, M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları uygulama örnekleri içinde* (s.1-34). Pegem Akademi.

Sulak, S. E., & Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 588-603.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.

Yüksel, N. (2023). *Matematik dersi öğrenme kayıpları ve nedenleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

ID 21-Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Algısı ve Öğretme Motivasyonu Arasındaki Yordamsal İlişki

Ebru Ünay
Trabzon Üniversite/Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim, Türkiye
ebruunay@trabzon.edu.tr
0000-0002-6298-9438

Özden Demir
Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Giriş

Özel eğitim sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği algısının ve öğretmeye karşı motivasyon algısının olumlu olması, özel eğitime ihtiyaç olan çocuklara daha iyi rehberli öğrenme desteğini sağlamada katkı sağlayabilir. Duygusal zekâ, birlikte gruplandırılan ve duyguların uyarlanabilir yollarla işlenmesini içeren duygusal yeteneklerden ve yeterliliklerden (algılama, anlama, yönetme ve duyguları etkili bir şekilde kullanma) oluşmaktadır (Schutte, 2014). Bu bağlamda öğretmen adaylarının hem duygusal zekâ özelliği algısının hem de öğretmeye karşı motivasyonlarını arasındaki yordamsal ilişkinin öğretimsel süreçte de düşünme kültürünün sınıf ortamında sağlanmasında etkili olabileceği düşüncesinden hareketle araştırma ele alınmıştır. Araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği algı düzeyleriyle öğretmeye yönelik motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi ve ayrıca duygusal zeka özelliği algısı düzeylerinin öğretmeye yönelik motivasyon algısını ve öğretmeye yönelik motivasyon algısının duygusal zeka özelliği algı düzeylerini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, iki temel değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi düşüncesinden hareketle ilişkisel bir desende tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan on iki farklı üniversitede öğrenim gören 458 özel eğitim öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu ve Ahmet, Akdemir ve Seçer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmeye Yönelik Motivasyon Algısı ölçeklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, ölçeklerin toplam ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yordama ile ilgili alt amaçların çözümü için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada bulgulara dayalı olarak, özel öğretmen adaylarının duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu ölçeği toplam puanıyla öğretmeye yönelik motivasyon algısı ölçeği toplam puanı arasında düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu ölçeğinin toplam boyutu öğretmeye yönelik motivasyon algısı ölçeğinin dışsal motivasyon boyutuyla, iyi oluş alt ölçeği öğretmeye yönelik motivasyon algısı ölçeği toplam puanı, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt ölçekleriyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Ayrıca duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formunun

sosyallik alt ölçeği öğretmeye yönelik motivasyon algısı ölçeği toplam ve dışsal motivasyon alt ölçeğiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu boyutlarının öğretmeye yönelik motivasyon algısı ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde boyutlardan sadece "duygusallık" ve ''öz kontrol'', boyutunun öğretmeye yönelik motivasyon algısı ölçeği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmeye yönelik motivasyon algı ölçeğinin boyutlarının duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu puanı ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise, iç ve dış motivasyon alt ölçeklerinin, duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmeye yönelik motivasyon algı ölçeğinin toplam boyutunun duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu toplam puanı ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise, öğretmeye yönelik motivasyon algı ölçeğinin toplam puanı Duygusal zeka özelliği algısı ölçeğikısa formu toplam puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu toplam puanının öğretmeye yönelik motivasyon algı ölçeğinin toplam boyutu ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise, duygusal zeka özelliği algısı ölçeği kısa formu toplam puanının öğretmeye yönelik motivasyon algı ölçeğinin toplam puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zeka, Öğretme Motivasyonu, Özel Eğitim, Öğretmen Adayları, Yordayıcı İlişki.

Kaynaklar

Ahmet, A. Y. I. K., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education, 1*(1), 33-45.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(169).

Schutte, N. S. (2014). Social environment contexts of trait emotional intelligence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 24*(7), 741-750.

ID 21-Predictive Relationship Between Emotional Intelligence Perception and Teaching Motivation Among Special Education Teacher Candidates

Ebru Ünay
Trabzon University/Faculty of Education, Special Education, Turkey
ebruunay@trabzon.edu.tr
0000-0002-6298-9438

Özden Demir
Trabzon University/Faculty of Education, Educational Sciences, Turkey
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Introduction

In the special education process, the positive perception of emotional intelligence and motivation to teach among special education teachers can contribute to providing better guided learning support to children in need of special education. Emotional intelligence consists of emotional abilities and competencies that are grouped together and involve processing emotions in adaptive ways, including perceiving, understanding, managing, and effectively using emotions (Schutte, 2014). Based on the notion that the predictive relationship between teacher candidates' perceptions of emotional intelligence and their motivation to teach could be effective in fostering a thinking culture in the classroom environment, this research is undertaken. The study aims to determine the relationship between the levels of emotional intelligence perception and teaching motivation among special education teacher candidates. Additionally, it seeks to ascertain the predictive power of emotional intelligence perception levels on teaching motivation and vice versa.

Methodology

The research is designed with a correlational approach based on the idea of a causal relationship between the two main variables. The data were collected from 458 special education teacher candidates studying at twelve different universities in various regions of Turkey. In the data collection process, the Emotional Intelligence Trait Scale–Short Form adapted to Turkish by Deniz, Özer, and Işık (2013) and the Teaching Motivation Perception Scale adapted to Turkish by Ahmet, Akdemir, and Seçer (2015) were used. Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated to examine the relationship between the scores obtained from the total and sub-dimensions of the scales. Multiple linear regression analysis was conducted to solve the sub-objectives related to prediction.

Results / Expected Outcomes

Based on the findings, a significant positive relationship was found between the total scores of the Emotional Intelligence Scale-Short Form and the Teaching Motivation Perception Scale. Additionally, the total dimension of the Emotional Intelligence Scale-Short Form showed a positive significant relationship with the external motivation dimension of the Teaching Motivation Perception Scale. The well-being sub-dimension of the Emotional Intelligence

Scale-Short Form showed a positive significant relationship with the total score, intrinsic motivation, and external motivation sub-dimensions of the Teaching Motivation Perception Scale. Moreover, the sociability sub-dimension of the Emotional Intelligence Scale-Short Form showed a positive significant relationship with the total and external motivation sub-dimensions of the Teaching Motivation Perception Scale. It was found that the dimensions of the Emotional Intelligence Scale-Short Form had a low but significant relationship with teaching motivation perception. Examining the t-values regarding the significance of regression coefficients, it is understood that only the "emotionality" and "self-control" dimensions are significant predictors of the Teaching Motivation Perception Scale. It was found that the dimensions of the Teaching Motivation Perception Scale had a low but significant relationship with the Emotional Intelligence Scale-Short Form. Examining the t-values regarding the significance of regression coefficients, it is understood that the intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions have a significant predictive effect on the scores of the Emotional Intelligence Scale-Short Form. The total dimension of the Teaching Motivation Perception Scale was found to have a low but significant relationship with the total scores of the Emotional Intelligence Scale-Short Form. Examining the t-values regarding the significance of regression coefficients, it is understood that the total score of the Teaching Motivation Perception Scale has a significant predictive effect on the total score of the Emotional Intelligence Scale-Short Form. The total score of the Emotional Intelligence Scale-Short Form was found to have a low but significant relationship with the total dimension of the Teaching Motivation Perception Scale. Examining the t-values regarding the significance of regression coefficients, it is understood that the total score of the Emotional Intelligence Scale-Short Form has a significant predictive effect on the total score of the Teaching Motivation Perception Scale.

Keywords: Emotional Intelligence, Teaching Motivation, Special Education, Teacher Candidates, Predictive Relationship

References

Ahmet, A. Y. I. K., Akdemir, Ö. A., & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education, 1*(1), 33-45.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği–kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 38*(169).

Schutte, N. S. (2014). Social environment contexts of trait emotional intelligence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 24*(7), 741-750

ID 22-Engelliliğin Ötesinde: Türkiye'de Eğitimde Kapsayıcılığın Kapsamının İncelenmesi

Pervin Oya Taneri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Giriş

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin farklılıkları ve ihtiyaçları ne olursa olsun eşit fırsatlara sahip olduğu ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bu farklılıklar engellilik, cinsiyet, etnik köken, din, sosyoekonomik durum, dil ve öğrenme stilleri gibi birçok faktörü içerir. Dışlama uygulamalarını tersine çevirmeyi ve demokratik bir toplum inşa etmeyi amaçlayan bir fikir olan kapsayıcı eğitim, ilk olarak 1970'lerde eğitim felsefelerinin kapsayıcılığa doğru kaymasıyla kademeli olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, onlarca yıllık ilerlemeye rağmen, Türkiye de dahil olmak üzere küresel ve ulusal eğitim sistemleri eşitsizlikler ve erişim farklılıkları ile mücadeleye devam etmektedir. Bu araştırma, Türkiye'de eğitim politikası belgelerinin kapsayıcı eğitim ilkelerini nasıl ele aldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, Türkiye'deki eğitim politikalarında kapsayıcı eğitimin temsili incelenmek üzere doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesinden, Türk Eğitim Sistemi'ne dair yasal düzenlemelerden, akademik dergilerden ve uluslararası raporlardan oluşan kapsamlı bir doküman havuzu oluşturulmuştur. Bu dokümanlar, 2010-2023 yılları arasındaki zaman diliminde kapsayıcı eğitim, eşitlik, adalet ve farklılık gibi anahtar kelimeler kullanılarak sistematik bir şekilde taranmıştır.

Veri analizinde, elde edilen veriler betimsel analiz ve tematik analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Betimsel analizde, dokümanların temel özellikleri (yayın yılı, yazar, kurum vb.) belirlenirken, tematik analizde ise dokümanlarda tekrar eden temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenerek kodlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

İlk bulgular, kapsayıcılıkla ilgili ulusal mevzuatın engelliliğe odaklandığını ve din, dil, etnik köken, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi diğer önemli unsurları ihmal ettiğini ortaya koymaktadır (Akgündüz, 2023). Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal belgelerde yer almasına rağmen, politikalar kız çocukları ve LGBTQ+ öğrenciler için kapsayıcı ortamlar yaratmaya yönelik somut tedbirlerin alınmadığını göstermektedir. Ayrıca, İstanbul Sözleşmesi'nden çekilme ve okullarda dini değerlerin teşvik edilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği, din özgürlüğü

ve kadın ve kız çocuklarının güçlendirilmesi konularında ciddi endişelere yol açmaktadır. Okullarda dini değerlerin, özellikle de belirli bir dini veya inanç grubunu destekleyecek şekilde teşvik edilmesi, öğrencilerin farklı perspektiflere ve dünya görüşlerine maruz kalmasını sınırlayabilir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme, başkalarına karşı empati geliştirme ve küreselleşen dünyaya hazırlanma becerilerini engelleyebilir. Kocabıçak'ın (2023) bulguları da ataerkil devletin Türkiye'de büyüyen etkisinin endişe verici bir resmini çizmektedir. İstanbul Sözleşmesi'nden çekilme, ataerkil kolektif öznenin gündeminin ve kadın haklarını aşındırma ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sürdürme çabalarının çarpıcı bir örneğidir. Bu durum, ülkenin toplumsal cinsiyet eşitliği, din özgürlüğü ve kadınların ve kız çocuklarının güçlendirilmesi konusundaki kararlılığına ilişkin ciddi endişelere yol açmaktadır.

Eğitimde özelleştirmeye yapılan artan vurgu ise, nitelikli eğitime eşit erişimi tehlikeye atan iki kategorili bir sistem yaratmaktadır. Bu durum, sadece sosyo-ekonomik uçurumu genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda kamusal eğitimin eğitimde eşitlik ve adaleti sağlamadaki rolünü de zayıflatmaktadır. Benzer şekilde, Yolcu (2021), eğitim özelleştirmenin verimliliği, eşitliği ve erişilebilirliği artırabileceği yönündeki neoliberal anlatıyı sorguladığı çalışmasında, eğitim politikalarının mevcut eşitsizlikleri derinleştirmek ve kamu eğitim sistemini zayıflatmak gibi olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Kazu'nun (2018) özel sektörün eğitimde artan rolüne ilişkin analizi, eşitsizliklerin potansiyel olarak kötüleşmesine yönelik endişeleri artırmaktadır.

Bulgulara göre mevcut eğitim sistemi, dezavantajlı geçmişe sahip, engelli ve azınlık gruplarından gelen öğrenciler de dahil olmak üzere farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bulgular, Türk eğitim sisteminde engelli öğrencilere yönelik bazı düzenlemelerin yapıldığını gösterse de, etnik azınlıklara mensup öğrencilerin eğitimdeki eşitsizlikleri ve dini farklılıklara dayalı ayrımcılık gibi konuların yeterince ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu kapsayıcılık eksikliği, mevcut eşitsizlikleri sürdürmekte ve öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını engellemektedir. Kazu (2018) da eğitim ve yoksulluk arasındaki kısır döngüyü vurgulayan çalışmasında, bölgeler arası eğitim eşitsizliklerine ve yoksulluk profillerine dikkat çekerek, bu eşitsizlikleri giderecek ve herkes için eğitime eşit erişimi teşvik edecek eğitim politikalarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Bu çalışma, kapsayıcı eğitimin Türkiye'de eğitim politikasında nasıl anlaşıldığı ve uygulandığına dair kapsamlı bir yeniden değerlendirmeye duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bulgular, Türk eğitim politikasının kapsayıcı eğitimi teşvik etmede yetersiz kaldığı alanlar konusunda politika yapıcıları bilgilendirebilir. Bu veriler, dezavantajlı geçmişlerden gelenler, engelliler ve azınlık gruplarından gelenler de dahil olmak üzere çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan politika değişikliklerini savunmak için kullanılabilir. Bulgular ayrıca eğitim programı tasarımında kapsayıcılığı engelleyebilecek boşlukları ön plana çıkarabilir. Bu bilgiler, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına hitap eden daha kapsayıcı programlar geliştirmek için kullanılabilir. Kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmak için, okullarda kültürel çeşitliliği destekleyen eğitim programları geliştirilmeli, farklı dil ve dinlere mensup öğrencilere yönelik destek hizmetleri artırılmalı ve sosyoekonomik farklılıkların etkilerini azaltmak için burs ve diğer destek programları genişletilmelidir.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyan, adil ve eşitlikçi bir eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim sadece engellilik değil, aynı zamanda etnik köken, din, dil, sosyoekonomik durum ve öğrenme stilleri gibi tüm farklılıkları dikkate almalıdır.

Bu çalışma yalnızca doküman analizine odaklanmakta ve kapsayıcı eğitimin okullarda fiilen uygulanmasını incelememektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasına odaklanarak ve güçlü kapsayıcı eğitim sistemlerine sahip diğer ülkelerle karşılaştırmalar yaparak Türkiye için değerli dersler sunabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programları, eğitimde adalet, eğitime erişim, eğitim politikası, kapsayıcı eğitim.

Kaynaklar

Akgündüz, M. M. (2023). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. 3. Baskı. *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde. (s.45-66). Pegem Yayınevi. Ankara.

Kazu, I. Y. (2018). Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 38-47.

Kocabıçak E (2023). İstanbul Sözleşmesi'nden Çekilme Kararı Bağlamında Türkiye'de Patriyarkal Devlet. *Mülkiye Dergisi, 47*(1), 42-70

Yolcu, H. (2021). Eğitimde özelleştirme: Strateji, yöntem ve teknikler**.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 645-675.

ID 22-Beyond Disability: Examining the Scope of Inclusion in Education in Turkey

Pervin Oya Taneri
Middle East Technical University, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Introduction

Inclusive education is an educational approach in which all students, regardless of their differences and needs, have equal opportunities and actively participate in the learning process. These differences include many factors such as disability, gender, ethnicity, religion, socioeconomic status, language and learning styles. Inclusive education, an idea that aims to reverse exclusion practices and build a democratic society, gradually emerged in the 1970s with the shift of educational philosophies towards inclusivity. However, despite decades of progress, global and national education systems, including Turkey's, continue to struggle with inequalities and access disparities. This research aims to uncover how inclusive education principles are addressed in Turkey's education policy documents.

Method

In this study, a document analysis method was employed to examine the representation of inclusive education in Turkish education policies. For data collection, a comprehensive document pool was created, consisting of the official website of the Ministry of National Education, legal regulations related to the Turkish Education System, academic journals, and international reports. These documents were systematically scanned using keywords such as inclusive education, equality, justice, and diversity within the time frame of 2010-2023.

In the data analysis phase, the obtained data were analyzed using descriptive and thematic analysis methods. In descriptive analysis, the basic characteristics of the documents (publication year, author, institution, etc.) were determined, while in thematic analysis, recurring themes, categories, and subcategories in the documents were identified and coded.

Results / Expected Outcomes

Preliminary findings reveal that national legislation on inclusion focuses on disability and neglects other important elements such as religion, language, ethnicity, gender, and sexual orientation (Akgündüz, 2023). While gender equality is included in national documents, policies show that no concrete measures have been taken to create inclusive environments for girls and LGBTQ+ students. Additionally, the withdrawal from the Istanbul Convention and the promotion of religious values in schools raise serious concerns about gender equality, freedom of religion, and the empowerment of women and girls. Promoting religious values in

schools, especially in ways that support a particular religion or belief group, can limit students' exposure to different perspectives and worldviews. This can hinder students' ability to think critically, develop empathy towards others, and prepare for a globalizing world. Kocabıçak's (2023) findings also paint a worrying picture of the growing influence of the patriarchal state in Turkey. The withdrawal from the Istanbul Convention is a striking example of the agenda of the patriarchal collective subject and its efforts to erode women's rights and perpetuate gender inequality. This raises serious concerns about the country's commitment to gender equality, religious freedom, and the empowerment of women and girls.

Additionally, the increasing emphasis on privatization in education creates a two-tiered system that jeopardizes equal access to quality education. This situation not only widens the socio-economic gap but also weakens the role of public education in ensuring equality and justice in education. Similarly, Yolcu (2021) questions the neoliberal narrative that education privatization can increase efficiency, equality, and accessibility, emphasizing the negative effects of education policies such as deepening existing inequalities and weakening the public education system. Kazu's (2018) analysis of the increasing role of the private sector in education raises concerns about the potential worsening of inequalities.

According to the findings, the current education system fails to meet the diverse needs of students, including those from disadvantaged backgrounds, students with disabilities, and minority groups. Although the findings show that some arrangements have been made for students with disabilities in the Turkish education system, they also reveal that issues such as inequalities in education for students from ethnic minorities and discrimination based on religious differences are not adequately addressed. This lack of inclusivity perpetuates existing inequalities and hinders students from reaching their full potential. Kazu (2018), in his study highlighting the vicious cycle between education and poverty, draws attention to regional education inequalities and poverty profiles, underlining the need for education policies that will address these inequalities and promote equal access to education for all.

This study highlights the need for a comprehensive reassessment of how inclusive education is understood and implemented in Turkey's education policy. The findings can inform policymakers about areas where Turkish education policy falls short in promoting inclusive education. This data can be used to advocate for policy changes that address the needs of diverse students, including those from disadvantaged backgrounds, students with disabilities, and minority groups. The findings can also highlight gaps that may hinder inclusivity in curriculum design. This information can be used to develop more inclusive programs that cater to the different needs and learning styles of all students. To create an inclusive education system, curricula that support cultural diversity in schools should be developed, support services for students with different languages and religions should be increased, and scholarships and other support programs should be expanded to reduce the effects of socioeconomic differences.

Inclusive education is the foundation of a fair and equitable education system that allows all students to achieve their potential. Therefore, inclusive education should take into account all differences, not only disability, but also ethnicity, religion, language, socioeconomic status and learning styles.

This study focuses solely on document analysis and does not examine the actual implementation of inclusive education in schools. Future research can provide valuable lessons

for Turkey by focusing on the implementation of inclusive education in schools and making comparisons with other countries that have strong inclusive education systems.

Keywords: Education programs, educational justice, access to education, education policy, inclusive education.

References

Akgündüz, M. M. (2023). Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları. 3. Baskı. *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde. (s.45-66). Pegem Yayınevi. Ankara.

Kazu, I. Y. (2018). Sosyo-Ekonomik Açıdan Dezavantajlı Kişilerin Eğitimleri Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 38-47.

Kocabıçak E (2023). İstanbul Sözleşmesi'nden Çekilme Kararı Bağlamında Türkiye'de Patriyarkal Devlet. *Mülkiye Dergisi, 47*(1), 42-70

Yolcu, H. (2021). Eğitimde özelleştirme: Strateji, yöntem ve teknikler**.** *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 645-675.

ID 23- Sorumluluklarınızı Keşfedin, Hayatınızı Yönlendirin!

Ceren Karakoç
Adnan Menderes Üniversitesi
cerenkarakoc123.ck@gmail.com

Beste Dinçer
Adnan Menderes Üniversitesi
bdincer@gmail.com

Giriş

Sorumluluk, bireyin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, kararlarının sonuçlarına katlanması ve toplum içindeki rolünü yerine getirmesini ele alan kapsamlı bir kök değerdir. (TDK, 2023). Sorumluluk kavramı, ahlaki ve sosyal bilişsel teorilerin yanı sıra bireylerin ve kuruluşların değerleri ve ideolojilerinde de derin köklere sahiptir.

Sorumluluk bireyin görevlerinde liderlik özelliğini ortaya çıkarır. Özellikle kurumsal sosyal sorumluluk, karar alma ve davranışı önemli ölçüde etkilediği gösterilmiştir (Türker ve Özmen, 2017). Bu sebeple eğitim çağındaki çocukların kurumsal sosyal sorumluluk becerileri, okullarda verilen eğitimle kazanılmaktadır. Çocuklar toplum kurallarını öğrenmekte ve bu yaşlardaki davranışsal özellikleri aynı zamanda çocuğun kişiliğinin bir parçası olmaktadır. Sağlıklı kişilik ve sağlıklı iletişim için sosyal ilişkilerin yer aldığı, öğrenildiği okullarda doğru bir eğitim gereklidir. (Akyol & Gündoğdu, 2015) Ayrıca, kültürel değişkenlerin kurumsal sosyal sorumluk değerleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur, bu da sorumlulukla ilgili değerler üzerinde okulların daha geniş toplumsal ve bağlamsal etkilere işaret ettiğini göstermektedir (Waldman vd., 2006).

Sorumluluk kök değerinin eğitimcilere bireysel farklılıkların olduğu bir eğitim ortamında çeşitli ihtiyaçları karşılamalarına izin veren esnek hedefler, yöntemler, materyaller ve değerlendirmede fikirler vererek öğrenci değişkenliğini ele almaya yardımcı olan evrensel tasarıma dayalı öğrenme modelli ile ele almak kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı adına önemlidir (CAST, 2011).

Evrensel Öğretim Tasarımı (UDL) çeşitli yaklaşımları ele alır ve bunların tamamı, engelli olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için engelleri azaltarak kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır (Rao vd., 2014; McGuire vd., 2006; Black vd., 2014; Scott vd., 2003; Black vd., 2015). Eşit eğitim erişimine yaklaşmak için yeni bir paradigma sunar ve gereksiz zorlukları veya engelleri ortadan kaldırarak öğretimi ve öğrenmeyi tüm öğrenciler için daha etkili hale getirmek için tasarlanmıştır (Pionke ve Rutledge, 2021). Ayrıca model, ihtiyaçların analizi, öğretim materyallerinin tasarımı, materyallerin geliştirilmesi, öğretimin uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine vurgu yaparak öğretim tasarımı sürecine sistematik bir yaklaşım sunmaktadır (Crawford, 2004; Vieyra ve Gonzalez, 2022; Tariq vd., 2017).

Sorumluluk sahibi bireylerin toplumları bilimsel, sanatsal ve sporsal alanlarda etik ve sürdürülebilir ilerleme sağlamalarına katkıda bulunabilir. Bu bireyler, kararlarını toplumlarına etki edecek şekilde bilinçli bir şekilde alır ve gelecek nesillere daha iyi bir dünya bırakma sorumluluğunu taşırlar. Çocuklarda sorumluluk bilinci kazandırmak onların sağlıklı, bağımsız ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur. Bu sürecin öz, akran, öğretmen

aile, okul ve toplumun birlikte çalışmasıyla desteklenerek sorumluluk sahibi bireyler olarak tüm bileşenlerin Evrensel Öğretim Tasarımı ile öğrenme ve öğretme sürecine dahil edilmesi kapsayıcılığı artırmaktadır. Evrensel Öğretim Tasarım Modeli ile sorumluluk değerini çeşitli öğrenci profillerini destekleyerek eğitimde erişilebilirlik ve fırsat eşitliğini artırarak öğrencilere özgün öğrenme gereksinimlerine uygun esneklik sağlamak çalışmanın önemini oluşturur.

Çalışmanın problem cümlesi 'Bağımsız, özgüven sahibi, problem çözebilen, duygudaşlık ve paylaşma becerisi olan, sosyal becerileri gelişmiş, zaman yönetimi ve planlama yeteneğine sahip, ahlaki değerlerini geliştiren, uyum ve disiplin sahibi olan sorumluluk sahibi bireyler nasıl yetiştirebiliriz?' şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesine dayalı olarak çalışmanın amacı, 'Ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk değerine ilişkin farkındalıklarının arttırılması ve kazandırılması amacıyla öğretim tasarımı geliştirmek ve değerlendirmektir.' bu amaca dayalı olarak şu alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Sorumluluk değerinin disiplinler arası keşfedilerek öğrenilmesini sağlamak,
2. Evrensel Öğretim Tasarı Modeli ile öğrenci, öğretmen, okul ve aile iş birliği ile sorumlulukların farkında olmak
3. Bireysel farklıklar dikkat edilerek süreç içinde farklı materyal-medya, yöntem ve tekniklerden yararlanarak her çocuğa ulaşmak,
4. Öz, akran, öğretmen, veli değerlendirme ile süreç; proje değerlendirme ile ürün değerlendirmesi yaparak değerlendirmeleri daha kapsamlı, güvenilir ve etkili hale getirebilmek.

Yöntem

Araştırmanın modeli tasarım tabanlı araştırma ile desenlenmiştir. Tasarım tabanlı araştırma hem nitel hem nicel yöntemler için kullanılabilir olsa da bu araştırmanın doğasında çok sayıda veri toplama ve analiz edilme süreci olduğundan ve buna bağlı olarak uzun süreli uygulanması gerektiğinden; ayrıca toplanan veriler çoğunlukla nitel veri olduğundan bu araştırmada nitel bakış açısıyla kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminde, gözlem, görüşme, öğrenci ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, doküman analizi vb. nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi, bütüncül ve sistematik bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41).

İzmir ilinde dezavantajlı bir bölgede yer alan bir ortaokulda eğitim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 23 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 12'si kız, 11'i erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama teknikleri olan gözlem, görüşme, öğrenci ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, doküman analizi vb. nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları;

- İhtiyaç Analizi (Sorumluluklarını Biliyor musun?)
- Haftalık Öz Değerlendirme Formu (Sorumluluklarımı Yerine Getiriyorum)
- Haftalık Veli Takip Çizelgesi (Evdeki Sorumluluklarımı Yerine Getiriyorum)
- Haftalık Öğretmen Değerlendirme Çizelgesi (Sınıftaki Sorumluluklarımı Yerine Getiriyorum
- Araştırmacı Günlükleri (Fotoğraf, video, ders planları, gözlemler)
- Öğretmen Görüşme Formu (Ders bazında çalışmanın değerlendirilmesi)

Araştırma verileri evrensel tasarım ilkesi aşamaları temel alınarak 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde sekiz haftalık ders süreci ve 32 ders saati boyunca disiplinler arası (Türkçe, Matematik, , Fen Bilgisi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) bir yaklaşımla farklı değerler eğitimi yöntem/teknikleri ile toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi konusunda araştırmanın verileri ise Tasarım Tabanlı Araştırma'nın derinlemesine incelenen doğası gereği tematik analiz ve betimsel analiz ile çözümlenecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinden elde edilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin sorumluk değerine yükledikleri anlamlarının olumlu olduğu görülmüştür. Özellikle günlük, fiziksel ihtiyaçlara vurgu yaparak sorumluluğa ilişkin farkındalıklarının yüksek ve sorumluluğun oldukça kapsamlı bir değer olduğunu göstermişlerdir. Bunun yanı sıra sorumluluğun toplumsal açıdan kolaylaştırıcılık rolüne de vurgu yaparak kişileri ve toplumları koruyuculuk görevini üstlendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer öğretim yöntem tekniklerine ilişkin öğretmen farkındalıklarının arttığı, branş bazlı değerler eğitiminin öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği ve arttırılması gerektiği vurgulanmıştır. Sorumluluk etkinliklerinin öğrencilerde görev bilinci oluşturması, derse dikkatin yoğunlaşması, etkin katılım, söz alma, saygı duyma, verdikleri sözü yerine getirme, zamanı dikkatli kullanma gibi alışkanlıklar kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değer öğretimine yönelik öneriler ise değer öğretim yöntem teknikleri noktasında öğretmen eğitimi, branş bazlı ders planlarının oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Evrensel Öğretim Tasarımı, Sorumluluk

Kaynaklar

Black, R., Weinberg, L., & Brodwin, M. (2014). Universal design for instruction and learning: a pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. Exceptionality Education International, 24(1). https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710

Black, R., Weinberg, L., & Brodwin, M. (2015). Universal design for learning and instruction: perspectives of students with disabilities in higher education. Exceptionality Education International, 25(2). https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723

CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.0). Wakefield, MA: Author.

Güleç, S. and Yalcin, A. (2020). The value of responsibility in the point of view of the 5th grade students. International Journal of Educational Methodology, 6(1), 123-133. https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.123

McGuire, J., Scott, S., & Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. Remedial and Special Education, 27(3), 166-175. https://doi.org/10.1177/07419325060270030501

OpenAI. (2023). ChatGPT (Mar 23 version) [Metacognition]. https://chat.openai.com/chat

Pionke, J. and Rutledge, L. (2021). Information literacy and instruction: using universal design for instruction to make library instruction accessible. Reference & User Services Quarterly, 59(3/4). https://doi.org/10.5860/rusq.59.3/4.7713

Ralabate P. (2016). Your UDL lesson planner: The step by step guide for teaching all learners. Brookes Publishing.

Rao, K., Ok, M., & Bryant, B. (2014). A review of research on universal design educational models. Remedial and Special Education, 35(3), 153-166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980

Scott, S., McGuire, J., & Shaw, S. (2003). Universal design for instruction. Remedial and Special Education, 24(6), 369-379. https://doi.org/10.1177/07419325030240060801

TDK. (2023). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Vanderhoven, E., Schellens, T. Vanderlinde, R. ve Valcke, M. (2016). Developing educational materials about risks on social network sites: a design-based research approach. Educational Technology Research and Development, 64, 459-480.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

ID 24- Covid-19 Pandemisi ve Gastronomi Eğitimindeki Yansımaları: Türkiye'de Zorunlu Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Gülsün Yıldırım
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
gulsun.yildirim@erdogan.edu.tr

Nermin Karabacak
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
nerminkarabacak@gmail.com

Giriş

Covid-19 pandemisi ile eğitim kurumları yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Pandemi sürecinin sonlarına doğru da hibrit eğitim seçeneği sunulmuştur. Uzaktan eğitimde mevcut teknolojik olanaklarla hem öğretim elemanları hem de öğrenciler faydalanmaya çalışmışlardır. Her ne kadar uzaktan eğitim öğrencilerin sorumluluk alma ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmede önemli bir fırsat olarak değerlendirilse de uzaktan eğitimin bazı dezavantajları da ortaya çıkmıştır. Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümü multi disipliner yapısı, psikomotor beceri ve fiziksel güç gerektirmesi dolayısı ile yüz yüze ve uygulamalı eğitimin gerekli olduğu, çalışma ortamı olarak da diğer çalışma alanlarına göre farklı becerilerle donanımlı olmayı gerektiren bir alandır. Covid-19 Pandemisi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde uygulamalı derslerin uzaktan öğretim şeklinde ve ev ortamında yapılmasını zorunlu kılmıştır. Covid 19 sürecinde öngörülemeyen zamanlamada, dünyayla eş zamanlı olarak kamu eğitim hizmetlerinin kesintiye uğrayarak çevrimiçi eğitime dönüşmesiyle birlikte psikososyal refahın bozulması, bu sürecin eğitimde meydana getirdiği eşitsizliklerin ve dezavantajlarının eğitim hizmeti perspektifinden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada Türkiye'de zorunlu uzaktan eğitim döneminde Covid-19 sürecinde çevrimiçi gastronomi eğitimindeki yansımalarının (öğretimi planlama ve uygulamada karşılaşılan güçlükler, digital eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitsizlikleri) incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın amacına en iyi şekilde ulaşabilmek için bu araştırma, nitel yöntem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Nitel desenlemenin doğasına uygun olarak doküman incelemesi alan yazın taraması ile ortaya çıkarılacaktır. Doküman analizi/incelemesi, araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, üzerinde çalışılması hedeflenen durum, olgu ve olaylara ilişkin resmi ve örgütsel kayıtlar, raporlar, program kayıtları olduğu gibi, kişisel dokümanlar, açık ve sınırlandırılmamış sorulara verilmiş yanıtların kayıtları gibi her türlü belge doküman analizi için kullanılabilir (Patton, 1990). Araştırmada, verilerin toplanmasında küresel bağlamda ve Türkiye'de zorunlu uzaktan eğitim döneminde Covid-19 sürecinde çevrimiçi gastronomi eğitimindeki öğretimi planlama ve uygulamada karşılaşılan güçlükler, digital eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin sonuçları ve sürdürülebilirliği incelemesine yönelik kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmada konuyla ilgili Türkçe ve İngilizce tüm yayınlar toplanmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen konuyla

ilgili tüm yayınlar derinlemesine inceleme sonucu araştırma sorusu kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma, çalışma konusuyla ilgili içeriğin incelenmesine, çözümlenmesine ve yorumlanmasına dayanmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'de zorunlu uzaktan eğitim sisteminin altyapı, teknolojik hazırbulunuşluk, dijital erişim, içerik hazırbulunuşluğu, eğitimsel hazırbulunuşluk, izleme ve değerlendirme hazırbulunuşluğu, etik ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi uzaktan eğitim yoluyla yürütülen gastronomi eğitiminde, eğitimin sadece sunum aracılığıyla değil, mesleğin standartları olan beceri eğitimini kazandırma öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu araştırmada yapılan analizler bağlamında olası zorunlu online beceri eğitimleri için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Covid-19, gastronomi, mutfak sanatları, çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim

Kaynaklar

Akdag-Caglar, B. & Demirbas, O. O. (2021). Gastronomy and Covid-19: Turkey's technology usage after the outbreak. *The Eurasia Proceedings of Health, Environment and Life Sciences* (EPHELS), *2*, 5-11.

Anon (2020). *Türkiye'nin ilk dijital lezzet festivali* [Online]. 2020. Available from: https://adanalezzetfestivali.com.tr/. [Accessed: 15 December 2020].

Anon (2020). *Yemek ve İletişim* [Online]. 2020. Available from: http://izmirgastrofest.com.tr/. [Accessed: 15 December 2020].

Athwal, N. (2020). *Coronavirus and our food supply* [Online]. Available from: https://www.forbes.com/sites/navathwal/2020/05/12/coronavirus-and-our-food-supply/?sh=468436d52df3.

Bucak, T., & Yiğit, S. (2021). *The future of the chef occupation and the food and beverage sector after the COVID-19 outbreak: Opinions of Turkish chefs*. International Journal of Hospitality Management. International Conference on Gastronomy, Food and Nutrition (ICGaFoN), November 05-08, 2021, Antalya/Turkey 11 [Online]. 92 (June 2020). p.p. 102682. Available from: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0278431920302346.

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınları.

Not: Bu çalışma 2224-B Yurt İçi Bilimsel Etkinliklere Katılım Desteği Programı kapsamında 1919B022409440 Başvuru Numarası ile desteklenmiştir.

ID 24-Covid-19 Pandemic and Its Reflections on Gastronomy Education: Mandatory Distance Education Practices in Turkiye

Gulsun Yildirim
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
gulsun.yildirim@erdogan.edu.tr

Nermin Karabacak
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
nerminkarabacak@gmail.com

Introduction

With the Covid-19 pandemic, educational institutions had to switch from face-to-face education to distance education. Towards the end of the pandemic process, a hybrid education option was offered. Both faculty members and students have tried to benefit from the technological opportunities available in distance education. Although distance education is considered an important opportunity for students to take responsibility and develop their independent learning skills, some disadvantages of distance education have also emerged. Gastronomy and Culinary Arts department is a field that requires face-to-face and applied education due to its multi-disciplinary structure, psychomotor skills and physical strength, and a working environment that requires being equipped with different skills compared to other fields of study. The Covid-19 Pandemic has made it mandatory for applied courses in the Gastronomy and Culinary Arts department to be taught remotely and in a home environment. The deterioration of psychosocial well-being due to the interruption of public education services simultaneously with the rest of the world and the transformation into online education at an unpredictable timing during the Covid 19 process requires the evaluation of the inequalities and disadvantages caused by this process in education from the perspective of education services. In this context, this research aims to examine the reflections of online gastronomy education (difficulties encountered in teaching planning and implementation, digital inequalities, inequalities of opportunities in education) during the compulsory distance education in the Covid-19 period in Turkiye.

Method

In order to best achieve the purpose of the research, this research was designed as a qualitative method research. In accordance with the nature of qualitative design, document analysis will be revealed through literature review. Document analysis/review is the analysis of written sources containing information about the phenomenon or phenomena planned to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2021). In order to increase the validity of the research, all kinds of documents such as official and organizational records, reports, program records, personal documents, records of answers to open and unrestricted questions regarding the situations, facts and events that are targeted to be studied can be used for document analysis (Patton, 1990). In the research, a comprehensive literature review was conducted to examine the difficulties, digital inequalities, and the consequences and sustainability of inequalities of

opportunity in education encountered in planning and implementing online gastronomy education in the global context and in the compulsory distance education during the Covid-19 in Turkiye. In the research, all publications on the subject in Turkish and English were collected. All publications on the subject examined within the scope of this research were evaluated within the scope of the research question as a result of in-depth examination. The research is based on examining, analyzing and interpreting the content related to the subject of the study.

Results / Expected Results

It reveals that the compulsory distance education system in Turkiye during the Covid-19 pandemic period should be strengthened in terms of infrastructure, technological readiness, digital access, content readiness, educational readiness, monitoring and evaluation readiness, ethical and pedagogical aspects. In gastronomy education carried out through online distance education, priority should be given to providing skill training, which is the standards of the profession, and not only through presentation. In the context of the analyzes made in this research, suggestions were made for possible compulsory online skills training.

Keywords: Covid-19, gastronomy, culinary arts, online education, distance education

References

Akdag-Caglar, B. & Demirbas, O. O. (2021). Gastronomy and Covid-19: Turkey's technology usage after the outbreak. *The Eurasia Proceedings of Health, Environment and Life Sciences* (EPHELS), *2*, 5-11.

Anon (2020). *Türkiye'nin ilk dijital lezzet festivali* [Online]. 2020. Available from: https://adanalezzetfestivali.com.tr/. [Accessed: 15 December 2020].

Anon (2020). *Yemek ve İletişim* [Online]. 2020. Available from: http://izmirgastrofest.com.tr/. [Accessed: 15 December 2020].

Athwal, N. (2020). *Coronavirus and our food supply* [Online]. Available from: https://www.forbes.com/sites/navathwal/2020/05/12/coronavirus-and-our-food-supply/?sh=468436d52df3.

Bucak, T., & Yiğit, S. (2021). *The future of the chef occupation and the food and beverage sector after the COVID-19 outbreak: Opinions of Turkish chefs*. International Journal of Hospitality Management. International Conference on Gastronomy, Food and Nutrition (ICGaFoN), November 05-08, 2021, Antalya/Turkey 11 [Online]. 92 (June 2020). p.p. 102682. Available from: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0278431920302346.

Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Pub.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınları.

ID 25- Yaz Okulu Matematik Çerçeve Programına Yönelik Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Şule Karaçepiş
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
sulekaracepis75@gmail.com

Ruken Akar Vural
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
rakarvural@gmail.com

Giriş

2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizde Liselere Geçiş Sınavı uygulanmaya başlanması ile birlikte öğrenciler liselere bu sınavdan aldıkları puanlar ile yerleştirilmeye başlanmıştır. Puan üstünlüğünün önem kazandığı bu sistem ile birlikte öğrenciler arasında rekabete dayalı eğitim ortamı oluşmuştur. Bunun sonucu olarak da veliler okuldaki eğitime ek olarak takviye eğitim aldırma yoluna gitmeye başlamışlardır (Çoban ve Ulutaş, 2024).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine zarar veren dershanelerin kapatılması ile birlikte MEB 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren destekleme ve yetiştirme kursları açılmasına yönelik harekete geçmiştir. Kursların açılma ve kapanma şartları, öğrenci devamsızlığı, ders saatleri gibi ayrıntılar DYK yönergesinde açıklanmıştır (MEB, 2017). Ayrıca bu kursların yaz dönemi de devam etmesi sağlanmıştır. 2022 yılında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından "Yaz Okulu Matematik Çerçeve Programı" yayımlanmıştır.

Alanyazın taramasına göre; Çetin ve Gündoğdu (2021) ortaöğretimde kurs katılımcılarının görüşlerini, Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarını, Sarıca (2018) destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Çoban ve Ulutaş (2024) ise destekleme ve yetiştirme kurslarının verimlilik düzeyine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Ercan ve Çakar (2021) ise, destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik çalışma yapmışlardır. Ünsal ve Korkmaz (2016) destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Görgülü (2019) yaptığı çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarını matematik dersi kapsamında değerlendirmiştir.

Bütün bu çalışmalar incelendiği zaman yaz okulu kapsamında ele alınan "Yaz Okulu Matematik Çerçeve Programı" ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; Yaz Okulu Matematik Çerçeve Programı'nın temel ögeleri olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın evreni ise Aydın ilinde görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenleridir. Araştırmanın çalışma grubu Aydın ili Efeler ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olup, matematik yaz kursu vermiş ortaokul matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı olarak; uzman görüşlerinin alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılanlarla yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, izinleri dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Veriler betimsel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veriler satır satır okuma tekniği ile okunmuştur. Anlamlı kelime ve kelime öbekleri belirlenerek ilk turda açık kodlama, ikinci turda tipolojik kodlama yapılmıştır. Tümevarımsal içerik analizi yoluyla kodlardan kavramlara, kavramlardan da temaya geçiş yapılmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Program daha esnek olabilir, ana kazanımlar program tarafından verilip alt kazanımların belirlenmesi öğretmenlere bırakılabilir. Öğrenciler sınav başarısı odaklı kursa katıldığı için ders içi etkinlikler buna yönelik olabilir ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin içerisine yayılabilir. Materyaller kısmında interaktif ve daha dikkat çekici farklı dijital kaynaklar paylaşılabilir. Süreç sonunda yapılan matematik şenliği yerine, süreç başında öğrencilerin aktif katılacağı matematiği sevdirici etkinlikler yapılabilir. Soru çözümüne alternatif etkinlikler yapılarak yaz mevsiminden kaynaklanan olumsuz öğrenme ortamı eğlenceli hale getirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Dyk, Matematik Kursu, Matematik Öğretim Programı

Kaynaklar

Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 5*(2), 97-121.

Çetin, Y., & Gündoğdu, K. (2021). Gölge Eğitim: Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 10*(1), 255-271.

Çoban, İ., & Ulutaş, M. (2024). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Verimlilik Düzeyine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 13*(37), 73-96.

Ercan, S., & Çakar, E. K. (2021). MEB örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 39-63.

Görgülü, N. Ö. (2019). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik dersi bağlamında değerlendirilmesi. https://meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/2017_2018_DYK.pdf

Sarıca, R. (2019). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına (Dyk) Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 91-122.

Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2).

ID 25-Investigation of Middle School Mathematics Teachers' Views Towards the Summer School Mathematics Curriculum Framework

Şule Karaçepiş
Aydın Adnan Menderes University
sulekaracepis75@gmail.com

Ruken Akar Vural
Aydın Adnan Menderes University
rakarvural@gmail.com

Introduction

With the implementation of the High School Entrance Exam (LGS) in Turkey in the 2017-2018 academic year, students began to be placed in high schools based on their scores on this exam. This system, in which score superiority has gained importance, has created a competitive education environment among students. As a result, parents have begun to seek out supplementary education in addition to school education (Çoban and Ulutaş, 2024).

With the closure of cram schools that harm the principle of equality of opportunity in education, the Ministry of National Education (MEB) took action to open support and reinforcement courses starting from the 2014-2015 academic year. The details of the opening and closing conditions of the courses, student absenteeism, lesson hours, etc. are explained in the DYK Regulation (MEB, 2017). In addition, it has been ensured that these courses continue in the summer term. In 2022, the MEB Department of Primary Education published the "Summer School Mathematics Curriculum Framework ".

According to a scan of the literature; Çetin and Gündoğdu (2021) examined the views of course participants in secondary education, Aküzüm and Saraçoğlu (2018) examined the attitudes of middle school teachers towards support and reinforcement courses, Sarıca (2018) examined teacher views towards support and reinforcement courses. Çoban and Ulutaş (2024) examined the views of administrators and teachers on the efficiency level of support and reinforcement courses. Ercan and Çakar (2021) conducted a study to evaluate support and reinforcement courses by mathematics teachers and students. Ünsal and Korkmaz (2016) examined the views of teachers on the functions of support and reinforcement courses. Görgülü (2019) evaluated support and reinforcement courses within the scope of mathematics lessons in his study.

When all these studies are examined, it is seen that no study has been carried out on the "Summer School Mathematics Curriculum Framework " taken within the scope of the summer school. The aim of this study is to evaluate the gain, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions, which are the basic elements of the Summer School Mathematics Program Framework, according to the views of teachers.

Methodology

The research was conducted using the case study method, one of the qualitative research designs. The universe of the research is middle school mathematics teachers working in Aydın province. The study group consists of middle school mathematics teachers who have given mathematics summer courses in Efeler district of Aydın province in the 2023-2024 academic year.

As a data collection tool, a semi-structured interview form prepared by the researcher and obtained from the opinions of experts was used. The interviews were conducted face-to-face with the participants and audio recordings were made with their permission.

The data was analyzed by descriptive content analysis. The data was read using the line-by-line reading technique. Meaningful words and phrases were identified and open coding was done in the first round, and typological coding was done in the second round. From the codes to the concepts, and from the concepts to the theme, a transition was made through inductive content analysis.

Expected Outcomes

The curriculum can be more flexible, the main gains can be given by the program and the determination of sub-gains can be left to the teachers. Since students attend the course with an exam success-oriented approach, in-class activities can be directed towards this and evaluation can be spread throughout the learning-teaching process. Different digital resources that are interactive and more eye-catching can be shared in the materials section. Instead of a mathematics festival held at the end of the process, mathematics-loving activities that students will actively participate in can be carried out at the beginning of the process. Alternative activities to problem solving can be done to make the negative learning environment caused by the summer season more enjoyable.

Keywords: DYK, Mathematics Course, Mathematics Curriculum

References

Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Examining middle school teachers' attitudes towards support and reinforcement courses. Turkish Journal of Educational Studies, 5(2), 97-121.

Çetin, Y., & Gündoğdu, K. (2021). shadow educatıon: a case study on support and reınforcement courses. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 10(1), 255-271.

Çoban, İ., & Ulutaş, M. (2024). admınıstrators' and teachers' vıews on the effectıveness of support and reınforcement courses. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 13(37), 73-96.

Ercan, S., & Çakar, E. K. (2021). Evaluation of the Ministry of National Education's (MEB) support and reinforcement courses for mathematics by mathematics teachers and students. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (11), 39-63.

Görgülü, N. Ö. (2019). Evaluation of support and reinforcement courses implemented in middle schools in the context of mathematics lessons.
https://meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/2017_2018_DYK.pdf

Sarıca, R. (2019). teachers' vıews on support and reınforcement courses (DYKs). Milli Eğitim Dergisi, 48(221), 91-122.

Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Examination of teachers' views on the functions of support and reinforcement courses. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2).

ID 26- Program Ögeleri Açısından Türkiye, İngiltere ve Hong Kong'da Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Ceren Karakoç
Adnan Menderes Üniversitesi
cerenkarakoc123.ck@gmail.com

Ayşe Elitok Kesici
Adnan Menderes Üniversitesi
aelitok@adu.edu.tr
0000-0002-9776-6680

Giriş

Öğretmenler eğitimin en önemli parçalarından biridir. 21. yy'da ilerlemenin hızla arttığı, ihtiyaçların farklılaştığı ve yarışın olduğu bir küreselleşen dünyada nesiller yetiştiren öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarını karşılaması noktasında dinamik olması gerekmektedir. En iyi program en kötü öğretmenin elinde heba olabilir fakat en kötü program en iyi öğretmen elinde dehalar ortaya çıkarabilir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamamaları için kaliteli bir eğitimden geçmeleri gerekir. Bu da öğretmenleri mesleki doyumunu olumlu etkiler ve görevini etkili kılar. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının ülkeler arasında karşılaştırılması, eğitim sistemlerini anlamak, iyileştirmek ve en iyi uygulamaları belirlemek önemlidir.

Ülkeler, kendi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için diğer ülkelerin uygulamalarını karşılaştırabilirler. Başarılı modeller ve stratejiler belirlenerek kendi sistemlerine adapte edilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırmak, uluslararası standartlara uyumu değerlendirmek için önemlidir. Bu, öğretmenlerin küresel ölçekte rekabet edebilir ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmesini sağlar. Bir ülkedeki başarılı öğretmen yetiştirme stratejileri diğer ülkelerle paylaşılabilir. Bu paylaşım, iyi uygulamaların yayılmasına ve eğitim sistemlerinin birbirinden öğrenmesine olanak tanır. Ülkeler, diğerlerinin öğretmen yetiştirme programlarını inceleyerek, kendi öğretmenlerinin niteliklerini artırmak amacıyla yeni stratejiler ve içerikler geliştirebilirler. Öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması, öğrenci başarısını etkileyen faktörleri ve eğitim eşitsizliğiyle mücadele stratejilerini belirlemeye yardımcı olabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması, ülkeler arasında işbirliği ve iletişimi artırabilir. Ortak sorunlara çözüm bulmak ve bilgi alışverişi yapmak, küresel eğitim standartlarını yükseltmeye katkıda bulunabilir. Karşılaştırmalar, ülkelerin eğitim politikalarını belirleme ve iyileştirme konusunda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur (ChatGPT, 2023). Bu, uzun vadeli stratejiler oluşturmak ve eğitim sistemini güçlendirmek için çalışmamızda ana dili öğretmenliği lisans programları karşılaştırılmaktadır.

OECD tarafından üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) testinin 2022 sonuçlarına bakıldığında Türkiye 2022 yılında "fen, matematik ve okuma" alanlarında sıralamasını üç ila beş sıra ilerlemesine karşın Türkiye tüm branşlarda OECD ülkelerinin ortalamasının altında bir performans sergilediği görülür. Buna karşın Hong Kong dördüncü sırada ortalamanın üstünde

bir başarı sergilerken İngiltere 14. sırada yer alarak ortalama üstü bir başarı sergilemiştir. Mevcut referanslara dayanarak, Hong Kong'un PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda sürekli olarak iyi performans gösterdiği açıktır (Ho & Lam, 2016; Harris vd., 2014). Bu sonuçlar, Hong Kong'u bu değerlendirmelerde en iyi performans gösterenler arasında konumlandırarak yüksek düzeyde eğitim başarısına işaret etmektedir (Chang & McLaren, 2018). İngiltere eğitim başarısı için de benzer sonuçlar görülmektedir. Öte yandan, Türkiye matematik okuryazarlığı açısından hem PISA 2003 hem 2012'de ikinci yeterlik düzeyinde yer almış ve zaman içinde yeterlik düzeyinde önemli bir gelişme görülmemiştir (İleritürk & Yavaş Kıncal, 2016). Nitelikli öğretmen eğitiminin sonuçlarını PISA, OECD, PIRL gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre değerlendirmek öğretmen eğitimi programlarının uluslararası değerlendirmelerde nitelikli öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin farklı bakış açıları sunmaktadır. Uluslararası sınav sonuçları dışında öğretmen eğitiminde Guðmundsdóttir ve Hatlevik (2017) mesleki dijital yeterliliğin önemini vurgulayarak öğretmen yetiştirme programlarına dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak Ulla (2016), öğretmen adaylarını gelecekte nitelikli öğretmenler olmaya hazırlamada hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öneminin altını çizmektedir. Bu referanslar öğretmen eğitimi programlarının sonuçlarını şekillendirmede uluslararası sınavlar, mesleki yeterlik, program tasarımı ve pratik eğitim stratejilerinin önemli olduğunu vurgular.

Ana dili, anlama ve anlatma becerilerinin bütünü olması sebebiyle bütün alanlardaki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bu temelin sağlanmasında ana dili öğretmenleri resmi öğreticiler olarak karışımıza çıkmaktadır. Ana dili öğretmenleri okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerini öğrencilere kazandırmakla sorumludur. Ayrıca, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirir ve geliştirirler. Dil sadece kelime bilgisi değil, aynı zamanda kültürle de bağlantılıdır. Ana dili öğretmenleri, dilin kültürel bağlamını vurgular ve öğrencilere dilin içinde bulunduğu kültürü anlamalarına yardımcı olur (ChatGPT, 2023). Yapılan alan yazın taramasında ana dili öğretmen yetiştirme lisans programlarının geçmişten günümüze ülkeler arası karşılaştırılmasında ülkemizde sadece Çakmakçı (2017)'nın 'Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Ana dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması' adlı doktora tezi ve yine Çakmakçı (2021)'nın tezinden ürettiği 'Okul Deneyimi' ve 'Öğretmenlik Uygulaması' Dersleri Açısından Türkiye ve Finlandiya'da Ana dili Öğretmeni Yetiştirme Süreci adlı makalesidir. Bu sonuçlar ana dili öğretmen yetiştirme lisans programının ülkeler arası karşılaştırılması açısında alan yazında bir eksiklik olduğu sonucuna ulaştırmakta ve çalışmamızın önemini göstermektedir.

Dünya genelinde öğretmen yetiştirme konusunda başarı elde eden ve elde ettiği başarıları sürdürebilen ülkelerin öne çıkan üniversitelerini belirlemek için QS World University Rankings 2023 Alan Bazlı Dünya Üniversiteleri Sıralaması sonuçları dikkate alınarak 1. sırada Londra Üniversitesi Akademisi (UCL) ile İngiltere, 8. sırada Hong Kong Eğitim Üniversitesi (EDUHK) ile Hong Kong ve 27. sırada Gazi Üniversitesi ile Türkiye Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programları'nın karşılaştırılması Türkiye'de gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi "İngiltere, Hong Kong ve Türkiye'de yer alan üniversitelerin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının program ögeleri bağlamında karşılaştırılması sonucundaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programı incelediğinden program ögelerine göre dört alt problem geliştirilmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkiye, İngiltere ve Hong Kong Üniversiteleri'nin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının hedef ögesi bağlamında karşılaştırılması sonucu benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2. Türkiye, İngiltere ve Hong Kong Üniversiteleri'nin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının içerik ögesi bağlamında karşılaştırılması sonucu benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

3. Türkiye, İngiltere ve Hong Kong Üniversiteleri'nin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Öğrenme ve Öğretme Süreci ögesi bağlamında karşılaştırılması sonucu benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

4. Türkiye, İngiltere ve Hong Kong Üniversiteleri'nin Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının ölçme ve değerlendirme ögesi bağlamında karşılaştırılması sonucu benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modellerinden tarama modeli, yaklaşım olarak karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım ve veri analiz yöntemi olarak da doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Demirel, 2000; Şahin, 2007; Ültanır, 2000). Elde edilen veriler program ögeleri bağlamında hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutu açılarından değerlendirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada, ana dili öğretim programları, yatay yaklaşıma uygun olarak programın ögeleri değişkenleri bağlamında yan yana getirilmiş ve aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Araştırmanın inceleme nesnesini amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile Türkiye, İngiltere ve Hong Kong'dan seçilen ana dili öğretmeni yetiştiren kurumlar oluşturmaktadır. Bu kurumlar Gazi Üniversitesi (Türkiye), Londra Üniversitesi Akademisi (UCL-İngiltere) ve Hong Kong Eğitim Üniversitesi (EDUHK-Hong Kong). Bu ülke ve üniversitelerin seçilme nedeni ise QS World University Rankings 2023 Alan Bazlı Dünya Üniversiteleri Sıralaması sonuçlarına göre;

1. Londra Üniversitesi Akademisi (UCL) Üniversitesinin, 'Eğitim' alanında dünya üniversiteleri arasında 1. sıraya yer aldığı ve genel puanın 100 olduğu görülmüştür. Hem birinci sırada yer alması hem de Avrupa ayağını temsil ettiğinden seçilmiştir.

2. Hong Kong Eğitim Üniversitesi (EDUHK) 'Eğitim' alanında dünya üniversiteleri arasında 8. sıraya yer aldığı ve genel puanın 87.2 olduğu görülmüştür. Asya ülkeleri arasında ilk olması ve Asya ayağını temsil ettiğinden seçilmiştir.

3. Gazi Üniversitesinin, eğitim alanında dünya üniversiteleri arasında 27. sıraya yer aldığı ve genel puanın 81 olduğu görülmüştür. Hem Avrupa hem Asya'yı birbirine bağlayan köprü olması hem de sıralamada ülkemizin girdiği ilk üniversite olması açısından önemlidir.

Araştırma kapsamına Türkiye, İngiltere ve Hong Kong üniversitelerinin ana dili öğretmen yetiştirme lisans programları, ana dili öğretmeni yetiştirme süreçlerinde program ögeleri ile ilgili bilgiler içeren internet siteleri ve resmî belgeler gibi kaynaklardan istifade edilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili yürürlükte olan mevzuatlar, süreli ve süresiz yayınlar, tezler, makaleler ve tebliğler gibi bilimsel nitelik taşıyan basılı kaynaklar veri toplama maksadıyla incelenmiştir. Ayrıca Hong Kong ve Londra'da bulunan akademisyenler ile iletişime geçilerek onlar aracılığıyla üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme programları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle ana dili öğretmen yetiştirme programlarının güncelliği kontrol edilerek dokümanlar incelenmiş, araştırmanın alt amaçlarını oluşturan sorulara yanıt

olabilecek kısımları Türkçeye çevrilmiş ve yapılan bu çevirinin, birbirinden habersiz iki çevirmen tarafından orijinal dokümanlarla karşılaştırılarak kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Programın ögeleri bağlamında incelenen ana dili öğretmen yetiştirme programları araştırmanın amacı ve alt amaçlarına göre benzerlikler ve farklılıkları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, eleştirel bir yaklaşımla sistematik olarak yorumlanmış, bulguların olası nedenleri belirtilirken çok boyutlu düşünülmüş ve ilgili alanyazın sonuçlarıyla destekli tartışmalar yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma kapsamında ele alınan Türkiye, İngiltere ve Hong Kong ülkelerine bağlı üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırmasını ele aldığımızda üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları karşılaştırıldığında Türkiye'de yükseköğretime geçişte ağırlıklı olarak Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan Temel Yeterlik Sınavı (TYT) ve Alan Yeterlik Sınavı (AYT) sonuçları temel alınmaktadır. Öğrencinin not ortalamasının da bir kısmı puana dahil edilerek öğrenci başarı puanı elde edilmektedir (Dinçer ve Gözel, 2024). Hong Kong'da ise altı yıl ilköğretim ve altı yıl ortaöğretimim tamamlayan öğrenciler, başarı düzeylerini ölçmeye yönelik bir sınava girmeleri gerekmektedir. Bunlardan en yaygın olanı Hong Kong Ortaöğretim Diploması Sınavı (Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination HKDSE) ve ardından Uluslararası Bakaloryadır (International Baccalaureate-IB). Hong Kong Ortaöğretim Diploması Sınavına girdikten sonra öğrenciler Hong Kong Ortaöğretim Diploması (HKDSE) verilmektedir (Saracaloğlu & Can Yurt, 2024). İngiltere'de ise öğretmenlik programına kabul için öğrencilerin lise mezuniyet derecelerinin matematik ve İngilizce için C ya da üstü düzeyde olması gerekmektedir (Altın, 2024).

Üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme programlarının program yapısı ve süreci karşılaştırdığımızda Türkiye'de öğretmen olmak için pedagojik formasyon sertifika programı bulunur. Başka formasyon yoktur. Eğitim süresi dört yıldır (Dinçer ve Gözel, 2024). Hong Kong'da ise ortaöğretim ana dili öğretmeni olmak için programlar arasında lisans programları (Bachelor of Education [BEd]) ve lisansüstü programlar (Post- Graduate Diploma in Education (PGDE]) bulunmaktadır. Hong Kong'da eğitim fakültelerinin eğitim süresi 5 yıldır (Saracaloğlu & Can Yurt, 2024, s.819-820).

İngiltere'de öğretmen yetiştirilmesi çoğunlukla dört yıllık eğitim sonundaki Bakalorya derecesi ya da Bakalorya derecesinden sonra bir yıllık sertifika eğitimi veren programlarla ardışık (consecutive) model şeklinde ile gerçekleştirilmektedir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002). Ayrıca İngiltere'de öğretmenlik yapabilmek için Qualified Teacher Status (QTS) yeterliliği veya Öğretmen Yetiştirme Kurumları'ndan (Teacher Training Agency- TTA) öğretim yetkisi alınması gerekir (Korkmaz, 2013). Çalışmada yer alan Ulusal Londra Akademisinde eğitim süresi bir yıllık lisanüstü program şeklindedir. Bu modelden mezun olanlar, Qualified Teacher Status (QTS) diplomasını alarak öğretmen statüsü kazanırlar (TTA, 2004; akt. Altın, 2024).

Üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme program içeriği ve öğrenme ve öğretmen süreçleri açısından karşılaştırıldığında Türkiye'de ana dili öğretmen yetiştirme programında dersler alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri başlıkları altında toplanmaktadır (Dinçer ve Gözel, 2024). Hong Kong ana dili öğretmen yetiştirme programı alan eğitim, öğretmenlik mesleği ve mesleki deneyim altında toplanmaktadır (Saracaloğlu & Can Yurt, 2024, s.819-820). İngiltere'de ise ana dili öğretmenlik programları 1) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, 11) uzmanlık konu alanı ve konu alanının öğretimi uygulamaları, 111) program çalışmaları ve 1V) eğitim ve mesleki çalışmalarını kapsamaktadır. İngiltere'de öğretmenlerin uygulama derslerine çok daha fazla ağırlık verilmektedir. Alan dersleri,

öğretmenlik uygulamalarıyla ve konularıyla birleştirilerek verilmektedir. İngiltere'de okul deneyimi öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen yetiştirme programlarının tüm yarıyıllarında yer alırken, Türkiye'de sadece son sınıf öğretmen adayları bu derslere girmektedir (Altın, 2024).

Üniversitelerin ana dili öğretmen yetiştirme programlarının ölçme ve değerlendirme sistemleri açısından karşılaştırıldığında Türkiye'de öğretmenliğe geçişte ÖSYM tarafından hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve mülakat sonucuna bakılarak atama kontenjanındaki sıralamaya girebilmek gerekmektedir (Dinçer ve Gözel, 2024). Hong Kong'da ise öğretmen olarak işe alınabilmek için, bir adayın Eğitim Bürosuna (EDB) kayıt için başvurması gerekmektedir. Adaylar öğretmenlik eğitimini tamamlayarak öğretmenlik yeterliliği kazanmış, lisans veya daha yüksek bir dereceye sahip kayıtlı öğretmenler veya lisans derecesine sahip ancak resmi öğretmenlik eğitimi almayan izinli öğretmenler olarak çalışmaktadır (Saracaloğlu & Can Yurt, 2024, s.819-820). İngiltere'de ise öğretmen ihtiyacı duyan okullar için okul yönetimleri ulusal eğitim dergisine ilan verir. İlan şartlarına uyan öğretmenler okullara başvuruda bulunur. Başvurusu kabul edilen öğretmenler mülakatta başarılı bulunulursa sözleşme imzalanır (Altın, 2024).

Üniversitelerin anadili öğretmen yetiştirme programlarından mezun ettikten sonra sürdürülebilirlik açısından faaliyetleri karşılaştırıldığında Türkiye'de öğretmenlere hizmet içi eğitim veren sadece Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin çoğunluğunda gönüllülük esastır (Dinçer ve Gözel, 2024). Hong Kong'da ise Eğitim Bürosu, her üç yılda bir 150 saatlik eğitimi tamamlama hedefine ulaşmak için, öğretmenleri mesleki ihtiyaç ve isteklerine uygun olarak farklı ve sürekli mesleki gelişim aktivitelerine katılmaya teşvik etmektedir (Saracaloğlu & Can Yurt, 2024, s.819-820). İngiltere öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik okul yönetimleri öğretmenlerle imzaladığı sözleşme ile öğretmenleri mesleki gelişimleri için hizmet içi kurslara katılmayı zorlamaktadır (Altın, 2024).

Öneriler

- Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nın; fakülte uzmanlığının, kurumsal desteğin ve öğrenci algılarının kapsamlı bir değerlendirmesinden yararlanabilir.
- Farklı ülkelerin ana dili öğretmen yetiştirme lisans programlarının karşılaştırılması, en iyi uygulamalara ve geliştirilecek alanlara dair önemli bilgiler sağlayabilir.
- Ana dili eğitim uzmanlıklarına sahip öğretim üyelerine yatırım yapmanın değerine ilişkin dekanların ve yöneticilerin bakış açılarının dikkate alınması da önemlidir.
- Türkiye'de eğitim fakültelerine girişte öğretmenlik mesleğini yerine getirebilme potansiyelini ortaya koyacak yetenek sınavına benzer bir sınav yapılabilir.
- Eğitim fakültelerine kaliteli bir eğitim süzgecinden geçirebilecek ve istihdam edebilecek oranda öğrenci alımlarının yapılması önerilir.
- Türkiye'de okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması dersleri sadece son sınıfta değil, ikinci sınıftan başlaması gerekir. Dört yıllık lisans eğitimi sürecinde teori dersleri giderek azaltılmalı ve öğretmenlik uygulaması dersleri giderek artırılması önerilir.
- Sürdürülebilirliğin sağlanması için göreve başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için hizmet içi eğitimleri daha cazip ve çekici hale getirilmeli, zorunlu ve düzenli kılınmalıdır.
- Ana dili öğretmen yetiştirme programından mezun olan öğretmenlerin dilin zenginliğinin ve güncelliği korunması adına gerek lisans sürecinde gerekse mesleki süreçte çalışma ve etkinlikler düzenlenmesi önerilir.

Anahtar Sözcükler: Ana Dili Öğretmen Yetiştirme Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Hong Kong, İngiltere.

Kaynaklar

Altın, O. (2022). Effect of european union education policy on turkish education system in scope of european union-turkey relations. Kastamonu Eğitim Dergisi, 30(1), 174-186. https://doi.org/10.24106/kefdergi.807099

Chang, B. & McLaren, P. (2018). Emerging issues of teaching and social justice in greater china: neoliberalism and critical pedagogy in Hong Kong. Policy Futures in Education, 16(6), 781-803. https://doi.org/10.1177/1478210318767735

Çakmakcı, C. C. & Demir, N. (2021). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(4), 1169-1187.

Çakmakcı, C.C. (2017). Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dinçer, B. & Gözel, Ü. (2024). Türk eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemleri. A. S. Saracaloğlu (Ed.), Dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerine bakış II (s.1443-1520). Pegem Akademi.

Guðmundsdóttir, G. & Hatlevik, O. (2017). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. European Journal of Teacher Education, 41(2), 214-231. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085

Harris, A., Jones, M., Adams, D., Perera, C., & Sharma, S. (2014). High-performing education systems in asia: leadership art meets implementation science. The Asia-Pacific Education Researcher, 23(4), 861-869. https://doi.org/10.1007/s40299-014-0209-y

Ho, E. and Lam, T. (2016). Multilevel analyses of families influence on adolescents literacy performances. International Journal of Quantitative Research in Education, 3(1/2), 58. https://doi.org/10.1504/ijqre.2016.073667

İleritürk, D. & Yavaş Kıncal, R. (2016). PISA 2003 ve 2012 Problem Çözme Becerileri Sonuçlarının Türkiye Açısından İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 44-44. https://doi.org/10.19126/suje.220179

Karacaoğlu, O. C. & Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasI. Milli Eğitim Dergisi, (155-156).

OpenAI. (2023). ChatGPT (Mar 23 version) [Metacognition]. https://chat.openai.com/chat

PISA, (2022). Türkiye 2022 PISA Raporu. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf

Saracaloğlu, A.S. & Can Yurt, E. (2024). Hong Kong eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemleri. A. S. Saracaloğlu (Ed.), Dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerine bakış I. (s.785-823). Pegem Akademi.

Şahin, Ç. (2007). 1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (2), 138-156.

Ulla, M. (2016). Pre-service teacher training programs in the philippines: the student-teachers practicum teaching experience. Efl Journal, 1(3). https://doi.org/10.21462/eflj.v1i3.23

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler. Ankara: Eylül Yayıncılık.

URL 1: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. https://gef-turkceegitimi.gazi.edu.tr/view/page/279664

URL2: Gazi Üniversitesi. https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/progLearnOutcomes.aspx?lang=tr&curSunit=58282761

URL3: PGCE programmes. https://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/pgceprogrammes#:~:text=Our%20PGCE%20programmes%20are%20rated,across%20all%20subject%20and%20phases

URL4:Teacher Training Open Days. https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/teacher-training-programmes/english-pgce

URL 5: IOE - Faculty of Educatıon and Socıety. https://www.ucl.ac.uk/ioe/open-days-and-exhibitions/teacher-training-open-days

URL 6: Department of Chinese Language Studies. https://www.eduhk.hk/chl/

URL 7: Faculty of Education, The University of Hong Kong. https://www.apply.eduhk.hk/pgde/Secondary

URL 8: QS World University Rankings (2023). https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2023

ID 27- Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) Tasarlama Kapsamında Temaların Belirlenmesi Süreci

Selma Sarıoğlu
Ministry of Education
akinselma81@gmail.com

Cem Babadoğan
Ankara University
cbabadogan@gmail.com

Özet

Bu araştırmada; Türkçe dersine destek olacak üçüncü sınıf düzeyinde geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programının (YABGEP) temalarını belirleme sürecini ortaya koymayı amaçlamıştır. 2019 Türkçe dersi öğretim programını sınıf öğretmenleri ve eğitim programları uzmanları ücüncü sınıf düzeyinde değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların ve metinlerin (dinleme /okuma) öğrencilerin ilgi e ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşten yola çıkarak YABGEP 'in temaları öğrenciler tarafında belirlenmiş, dinleme ve okuma metinleri belirlenen temalar doğrultusunda araştırmacı tarafından farklı kaynaklardan uzman görüşü alınarak derleme yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak uygun görülmüştür. İçerik analizi sonucunda elde edilen 54 temanın 50'si uzmanlar tarafından uygun görülmüştür. Tema isimlerinin yer aldığı form 156 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve en yüksek frekansa sahip 7 tema belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda YABGEP 'in dinleme ve okuma metinlerinin hangi temalar kapsamında olacağı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretim programı, temaların belirlenmesi, yazma eğitimi, yazma becerisi

Giriş

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretim programlarını temel alarak yürütülmesi 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde ifade edilen esaslara göre belirlenmiştir. Pek çok program tanımı yapılmıştır. Bunlardan başlıcaları Ertürk, Varış, Posner, Ornstein ve Hunkis, Sönmez, Oliva, Demeuse ve Straaven'ın tanımları olarak sayılabilir. Genel anlamda öğretim programının; eğitim kurumlarında belirlenen derslerin içeriğini ve öğrenme hedeflerini düzenleyen bir plan ve kılavuz olduğu söylenebilir. Türkçe derslerindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan da yürütüleceği çevreyi belirleyen de Türkçe dersi öğretim programıdır.

Dewey'e (2013) göre okullar ve programlar bireylerin ve toplumun ilgi, deneyim ve yaşantılarına göre düzenlenmeli, onların gelişmelerine katkı sağlamalıdır. Bunu yaparken de onları geleceğe hazırlamalıdır. Buna göre öğretim programlarının içeriğinin güncel ve yaşamla ilgi olması, bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, onların gözünden hazırlanması gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, temalar bakanlık tarafından belirlenmiştir. Her sınıf seviyesi için zorunlu 4 tema belirlenmiş geriye kalan 4 tema için bakanlık tarafından belirlenen temalar içerisinden seçilmek şartıyla yazarların seçimine bırakılmıştır (MEB,2005;2015;2017;2019). Bu temalara yönelik dinleme ve okuma metinleri yine yazar ve

yayın evleri tarafından hazırlanmaktadır. Oysaki değil temaların, dinleme ve okuma metinlerinin programların özellikle içerik oluşturma noktasında bireyin öğrencinin merakları doğrultusunda hazırlaması gerekmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarının okuma kültürünü temel alması, okuma ve dinleme metinleri açısından nitelikli olması, çocuk edebiyatı eserlerine ve günlük yaşama yönelik içeriğe yer vermesi gerekmektedir (Yıldırım 2024). Öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi kazandırmada onların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmede, okuma ve yazma sevgisi kazandırmada, bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak becerileri kazandırmada (MEB,2019 onların merakları ve ihtiyaçları doğrultusunda içerik oluşturulması gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda Türkçe dersi öğretim programlarında ele alınan temaların ve metinlerin (dinleme /okuma) öğrencilerin özgür seçimleri doğrultusunda yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yine bu metinlerin uzun olduğu, çocuk gözünden hazırlanmadığı belirtilmiştir (Hamsi İmrol, 2021 vd.; Bıçak ve Alver,2018; Yıldırım Bilgen, 2024). Ayrıca bu metinlerin özenle seçilmesi ve hatta hatta çocukların seveceği temalara yönelik okuma çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım Bilgen,2024).

Yazma becerisi geliştirme programı (YABGEP) geliştirmeyi hedeflediğimiz çalışmamızın ihtiyaç analizi kapsamında 2019 Türkçe dersi öğretim programını 3. Sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri ve eğitim programları uzmanları değerlendirmiş elde edilen sonuçlara göre, Türkçe dersi öğretim programının içeriğinde yer alan temaların ve metinlerin (dinleme /okuma) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda olması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşten yola çıkarak, araştırmacı tarafından geliştirilen YABGEP' in temaları öğrenciler tarafından belirlenmiş, metinler bu temalara göre araştırmacı tarafından farklı kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak temaların belirlenmesi sürecini ele alan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Bu çalışmada öğrencilere Türkçe dersi öğretim sürecinde ele alınan dinleme ve okuma metinlerinin hangi temalar kapsamında olmasını istedikleri sorulmuş ve bu soruya yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında, analizi ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırması; nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının uyumlu bir şekilde birleşimi ve kombinasyonu olarak tanımlanmıştır (Tashakkori veTeddlie,1998). Cresswell (2013) karma yöntemi nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak, incelenen durumun daha detaylı olarak incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı problem durumunun daha iyi ve daha derinlemesine yorumlanmasını sağlamaktadır (Cresswell ve PlanoClark, 2020). Nitel araştırmaların temel amacı, algı ve deneyimlerin açığa çıkarılması sağlamaktır. Bu çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerin ortak deneyimlerinden yararlanmak için görüş alınmıştır (Creswell,2020, s.72-98). Desen olarak olarak keşfedici sıralı uygun görülmüştür. Bu desen nitel verilerin keşfedilerek başladığı daha sonra ise bu bulguların nicel araştırma boyutunda kullanıldığı desendir (Creswell,2014). Araştırmanın nitel boyutunda Düzce'nin Akçakoca İlçesinde yer alan 5'i merkez 3'ü köy ilkokulundan random olarak seçilen 103 üçüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrencilere Türkçe kitabındaki dinleme ve okuma metinlerinin hangi temalarda (konu/içerik) olmasını istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden merak ettiklerinden yola çıkarak konu ve içerikleri yazmaları istenmiştir. Elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuş, bu kodlardan temalara ulaşılmıştır. Temalar nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. İçerik analizi, gerçekliği araştırılan nesnel, sistematik, tümdengelime dayalı okuma aracındaki kavramlardan, metinlerden sözlü veya yazılı materyallerden belli ölçütlere göre anlam çıkarmayı amaçlayan

metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Başka bir ifade, niceli nitele dönüştürebilmeyi, yazılı metinlerden hareketle yazılı olmayan mesajlara ulaşabilmeyi sağlayan çok işlevli bir tekniktir (Tavşancıl ve Aslan,2002,s.21-22).Başka deyişle çok sayıda materyal içerisinden sistematik ve ortak veriler elde edilerek, metin içeriklerini anlamlandırmak ve yorumlamak olarak da tanımlanır (Gökçe,2006,s.21-23).İçerik analizini nitel verilerin sayılara dökülerek kategoriler arasında karşılaştırma yapılabilmesi olarak da tanımlayabiliriz(Yıldırım ve Şimşek;200,s.162). Belirlenen 54 temanın 50'si uzman görüşü sonrası uygun görülmüştür. Uzmanlar (bir çocuk yazarı, üç sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni dört temayı (kadına şiddet, ekonomik kriz, savaşlar) yaş düzeyine uygun bulmadığı için çıkarılmıştır. İçerik analizi sonucunda Düzce'nin Akçakoca ilçesinde bulunan 8 ilkokuldan seçilen birer şubedeki toplam 156 üçüncü sınıf öğrencisine içerik analizi sonucunda elde edilen 50 temanın adının yer aldığı form dağıtılmış, formda yer alan 50 temadan 7 temayı işaretlemeleri istenmiştir. Bu veriler ışığında frekans analizi yapılarak, en yüksek frekansa sahip 7 tema belirlenmiştir. Tabloya göre en yüksek frekansa sahip temalar, geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programının (YABGEP) dinleme ve okuma metinlerinin hangi temalar kapsamında olacağını belirlemiştir.

Sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programına destek olması için geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programının (YABGEP) temalarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada içerik analizi sonucu ortaya çıkan 54 temanın 50 sinin yer aldığı form toplamda 156 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre en yüksek frekansa sahip temalar sırasıyla Atatürk, Uzay, Nesli Tükenen Hayvanalar, Gezegenler, Bilinçsiz Su Tüketimi, Virüsler ve Dinozorlar temasıdır. Belirlenen temalara yönelik bir dinleme ve üç okuma metini hazırlanmıştır. Belirlenen tema ve metinler Yazma Becerisi Geliştirme Programının temalarını, dinleme ve okuma metinlerini oluşturmuştur.2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında zorunlu temalar hariç (Erdemeler, Milli Kültürümüz, Millî Mücadele, Atatürk) tavsiye edilen 16 temadan dört tema daha kitap yazarları tarafından seçilerek toplamda sekiz tema etrafında toplanılması zorunlu kılınmıştır. Alan yazındaki araştırmalar tema sayısının uygunluğu anlamında ortak görüşte birleşmiş olmasına rağmen, metinlerin uzunluğu ve temaların belirlenmesinde öğrencilerin özgür seçimlerinin dikkate alınmaması bakımından eleştirilmiştir. Hamsi İmrol (2021) ve diğerlerinin; Bıçak ve Alver (2018) 'in 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programın değerlendirdiği çalışmalarda öğretmenler ders kitaplarındaki temaların yazarlar tarafından belirlenmesinin uygun olmadığı ve metinlerin uzun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızdaki temaların belirlenmesi sürecini destekler niteliktedir.

Kaynaklar

Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2480-2501.https://doi.org/10.7884/teke.4355.

Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri (Çev. S.B. Demir ve M. Bütün). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2020). Karma Yöntem Araştırmalarının Tasarımı ve Yürütülmesi (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dewey, J. (2013). The School and Society and The Child and Tthe Curriculum. University of Chicago Press.

Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi Kurumsal ve Pratik Bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenoğlu, B.N., Babadoğan, M.C. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish Curriculum [2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi]. Education and Science [Eğitim ve Bilim] pp.1-35 https://doi.org/ 10.15390/EB.2021.9625

MEB (2005). İlköğretim Türkçe (1-5.sınıf) Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2017). Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2018). Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Tashakkori, A. &Teddlie,C. (1998).Mixed Methodology: Combining Gualitative and Quantitavivea Approaches.Thounsand Oaks,CA:Sage.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve UygulamaÖörnekleri. İstanbul: Epilon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım Bilgen, D. (2024). İdeal bir Türkçe dersi öğretim programı nasıl olmalıdır? RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö14), 656-685. https://doi.org/ 10.29000/rumelide.1441404.

ID 28-Yeni Bir Kavram Olarak Müzik Ve Sanat Akademisi: Aydın Efeler İlçesi Örneği

Aytaç Onur DEMİRTAŞ
Aydın Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
demirtas.aonur@gmail.com
0000-0003-4677-1110

Hakan ÖZCAN
Aydın Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
haknozcn@gmail.com
0009-0004-3228-2329

Akademinin Tarihçesi

Müzik ve Sanat Akademisi, 2022 yılında Aydın'ın Efeler ilçesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulmuş, ilçedeki sanat eğitimini teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla hayata geçirilmiştir. Başlangıçta müzik ve görsel sanatlar üzerine odaklanan akademi, zamanla geniş bir yelpaze sunarak etkinliklerini ve katılımcı sayısını artırmıştır.

Akademi, kuruluşundan bu yana ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde sanat eğitimine destek olmuş, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini geliştirmelerini sağlamıştır. Özellikle müzik koroları, çalgı grupları, halk oyunları, drama, tiyatro ve görsel sanatlar atölyeleri gibi alanlarda düzenlenen etkinliklerle öğrencilerin sanatsal potansiyelleri ortaya çıkarılmıştır.

Müzik ve Sanat Akademisi, toplum içinde sanatın ve kültürel etkinliklerin yaygınlaşmasına da katkıda bulunmuştur. Düzenlenen sanat festivalleri, konserler, sergiler ve atölye çalışmaları ile ilçe genelinde sanatın ve kültürün yaşatılmasını sağlamış, öğrencilerin ve ilçe halkının sanatsal etkileşimini artırmıştır.

Akademi, özel gereksinimli çocuklar için de özel programlar düzenleyerek sosyal becerilerin ve sanat yeteneklerinin gelişimine destek olmuştur. TÜBİTAK 4008 Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı kapsamında hayata geçirilen "Otizmli Öğrencilere Yenilikçi Sosyal Beceri Öğretimi: Müzikle Özel - Özelle Müzik" projesi, hafif düzeyde otizmli öğrencilere yönelik müzik atölyeleri aracılığıyla sosyal beceri gelişimini desteklemiştir. Bu kapsamda yürütülen projelerle toplumsal farkındalık yaratılmış ve sanatın herkes için erişilebilir olması sağlanmıştır.

Eksik Olanın Tespiti

Ülkemizdeki sanat dersleri, ortaokul düzeyinden itibaren alan uzmanı öğretmenler tarafından verilirken, okul öncesi ve ilkokul düzeylerinde sınıf öğretmenlerinin bu derslere girmesi, öğrencilerin sanatsal becerilerini eksik geliştirmelerine yol açmaktadır (Demirtaş ve Gündoğdu, 2024; MEB, 2018). Haftada bir saatle sınırlı olan bu dersler, yetersiz materyal ve öğrenme ortamıyla birleşince etkin öğrenmeyi zorlaştırmaktadır hatta bazı bölgelerde İngilizce ders saatinin artması nedeniyle müzik ve görsel sanatlar derslerinin azaltılması da bu durumu olumsuz etkilemektedir (Demirtaş ve Gündoğdu, 2024). Dolayısıyla lise düzeyinde sunulan seçmeli sanat derslerinin öğrencilere geç sunulduğu düşünülmektedir. Bu eksiklikler, öğrencilerin özel kurslara yönelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, Müzik ve Sanat

Akademisi'nin kurulma amacı, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemek ve sanatsal farkındalık kazandırmaktır.

Müzik ve Sanat Akademisi'nin 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Yenilikleri

Müzik ve Sanat Akademisi, 2024-2025 eğitim öğretim yılı için çeşitli yenilikler ve genişletilmiş programlar sunmayı planlamaktadır. Akademinin yenilikleri şu şekildedir:

Müzik Koroları, Çalgı Grupları, Halk Oyunları, Drama ve Tiyatro, Görsel Sanatlar Atölyeleri ve Fotoğraf ve Grafik Atölyesi çalışmalarıdır.

Bu yeniliklerle, öğrencilerin ve öğretmenlerin sanatsal yeteneklerini geliştirmelerini, sanata olan ilgilerini artırmalarını ve daha çeşitli sanatsal deneyimler kazanmalarının sağlanması hedeflenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yapılan değişikliklerle önemli bir dönüşüm sürecine girebilir. Özellikle ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki sanat derslerinin teorik ağırlığının azaltılması ve etkinlik odaklı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi, öğrencilerin sanatsal yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Haftada bir saatle sınırlı kalan ders saatlerinin daha verimli kullanılması ve öğrencilere çeşitli sanat alanlarında pratik deneyimler kazandırılması, sanatın yaşamın her alanında etkin bir rol oynamasına katkı sağlayabilir.

Müzik ve Sanat Akademisi gibi örnek projelerin yaygınlaştırılması, öğrencilerin sanata olan ilgilerini artırırken, sanatsal ve kültürel farkındalıklarının derinleşmesine olanak tanır. Bu tür akademilerin, özel gereksinimli öğrenciler dahil olmak üzere çeşitli öğrenci gruplarına yönelik özel programlar düzenlemesi, eğitimde fırsat eşitliğini destekleyebilir ve toplumsal dahil ediciliği artırabilir.

Sanat eğitiminin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesinin yanında (Ülger, 2015) öğrencilerin sadece akademik başarıları odaklı değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerinin de desteklemesine olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, sanatın eğitimdeki rolünün güçlendirilmesi, öğrencilerin kültürel mirasa sahip çıkma ve sanatsal ifade biçimlerini keşfetme konusundaki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu yönde ilerlemesi, gelecek nesillerin çok yönlü, duyarlı ve sanatı hayatlarının bir parçası olarak gören bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacak nitelikte bir program olarak tasarlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Sanat Akademisi, Sanat Eğitimi, Sanat Programları

Kaynaklar

Demirtaş, A. O., & Gündoğdu, K. (2024). Evaluation of 8th grade music curriculum utilizing Eisner's educational connoisseurship and criticism model. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 14*(1), 1-29. https://doi.org/10.31704/ijocis.1498474

Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847585-MuzikDersProgram%C4%B1.pdf adresinden erişildi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal etkinlik yönergesi. Ankara: MEB. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf adresinden erişildi.

ID 28-Music And Art Academy As A New Concept: The Case Of Aydın Efeler District

Aytaç Onur DEMİRTAŞ
Aydın Efeler District Directorate of National Education, Turkey
demirtas.aonur@gmail.com
0000-0003-4677-1110

Hakan ÖZCAN
Aydın Efeler District Directorate of National Education, Turkey
haknozcn@gmail.com
0009-0004-3228-2329

History of the Academy of Music and Arts

The Music and Arts Academy was established in 2022 in Efeler district of Aydın within the District Directorate of National Education, with the aim of promoting and developing arts education in the district. Initially focusing on music and visual arts, the academy has expanded its activities and number of participants over time.

Since its establishment, the academy has supported arts education at primary, middle and high school levels and helped students develop their artistic talents. In particular, the Academy has organized activities in areas such as music choirs, instrumental groups, folk dances, drama, theater and visual arts workshops in order to reveal the artistic potential of students.

The Academy of Music and Arts has also contributed to the spread of art and cultural activities in the community. Through art festivals, concerts, exhibitions and workshops, the Academy has kept art and culture alive throughout the district and increased the artistic interaction of students and the people of the district.

The Academy also organized special programs for children with special needs, supporting the development of social skills and artistic talents. "Innovative Social Skills Teaching for Students with Autism: Special with Music - Music with Special" project supports the development of social skills through music workshops for students with mild autism.

Identifying What is Missing

While art courses in our country are taught by teachers who are experts in the field starting from the secondary school level, the fact that classroom teachers teach these courses at the preschool and primary school levels causes students to develop their artistic skills incompletely (Demirtaş & Gündoğdu, 2024; MoNE, 2018). These lessons, which are limited to one hour a week, combined with inadequate materials and learning environment, make it difficult to learn effectively, and in some regions, the reduction of music and visual arts lessons due to the increase in English class hours also negatively affects this situation (Demirtaş & Gündoğdu, 2024). Therefore, it is thought that elective art courses offered at the high school level are offered to students too late. These deficiencies cause students to turn to private courses. In this context, the purpose of establishing the Music and Art Academy is to support students' personal development and raise artistic awareness.

Innovations of the Academy of Music and Arts for the 2024-2025 Academic Year

The Academy of Music and Arts plans to introduce several innovations and expanded programs for the 2024-2025 academic year. The Academy's innovations are as follows:

Music Choirs, Instrumental Groups, Folk Dances, Drama and Theater, Visual Arts Workshops, and Photography and Graphics Workshops.

These innovations aim to enable students and teachers to develop their artistic talents, increase their interest in the arts and gain more diverse artistic experiences.

Conclusion and Recommendations

Art education can undergo a significant transformation process with the changes made within the framework of the Education Model for the Turkish Century. Reducing the theoretical weight of art courses, especially at the primary, middle and high school levels, and adopting an activity-oriented teaching approach may allow students to discover and develop their artistic talents. A more efficient use of class hours, which are limited to one hour a week, and providing students with practical experiences in various fields of art can contribute to art playing an active role in all areas of life.

The dissemination of exemplary projects such as the Music and Art Academy would increase students' interest in the arts and deepen their artistic and cultural awareness. The fact that such academies organize special programs for various student groups, including students with special needs, can support equal opportunities in education and increase social inclusion.

In addition to developing creative thinking skills (Ülger, 2015), it is thought that art education will not only focus on students' academic achievement but also support their personal development. In this context, strengthening the role of art in education can help students develop their abilities to embrace cultural heritage and explore artistic forms of expression. It can be said that Education Model for the Turkish Century should move in this direction and be designed as a program that will contribute to raising future generations as individuals who are more versatile, sensitive and see art as a part of their lives.

Keywords: Art Academy, Art Education, Art Programs, Music Education

References

Demirtaş, A. O., & Gündoğdu, K. (2024). Evaluation of 8th grade music curriculum utilizing Eisner's educational connoisseurship and criticism model. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 14(1), 1-29. https://doi.org/10.31704/ijocis.1498474

Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. Milli Eğitim Dergisi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847585-MuzikDersProgram%C4%B1.pdf adresinden erişildi.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Sosyal etkinlik yönergesi. Ankara: MEB. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf adresinden erişildi.

ID 30- Öğretmenlerin Program Özerklikleri: Özerk Olmak Ya da Olamamak Meselesi

Engin Yıldırım
Milli Eğitim Bakanlığı
enginyildirim1802@gmail.com

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Giriş

Öğretmenlerin mesleki etkinliklerini düzenleme ve uygulama konusundaki özgürlükleri, eğitim politikalarının merkezinde yer alan konulardan biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, özellikle beceri temelli esaslara dayalı öğretim programı taslaklarının konuşulduğu dönemde öğretmenlerin program özerkliği üzerindeki düşünceleri ve bu özerkliğin eğitim-öğretimdeki etkileri merak konusudur. Uluslararası alanyazın incelendiğinde program özerkliğinin öğretmen özerkliğinden bağımsız olarak ele alındığı oldukça fazla çalışmanın bulunduğu söylenebilir (de Almeida & Viana, 2022; Erss, et al., 2016; Fleming, 1998; Hong ve Youngs, 2014; Hunter-Doniger, 2020; Morgado ve Sousa, 2010; Oliveira & Ferreira, 2023; Kadhim & Abbas, 2024). Diğer taraftan ulusal alanyazında program özerkliği genel olarak öğretmen özerkliği kavramının bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Bayraktar, 2019; Çolak ve ark., 2017; Şentürken ve Oğuz, 2020; Öztürk-Dursun, 2024; Erbıyık ve Köybaşı-Şemin, 2024). Yolcu (2019), Işık (2022), Kuloğlu (2023) ve Dikmen' in (2023) çalışmalarında ise program özerkliği bağımsız bir kavram olarak ele alınmış ve Yolcu'nun (2019) çalışması kapsamında Yolcu ve Akar-Vural (2020) tarafından Fen bilimleri öğretmenlerinin program özerkliklerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca Kuloğlu (2023), Işık (2022) ve Dikmen (2023) tarafından yapılan tez çalışmalarında da program özerkliğinin öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık, pedagojik bilgi ve beceri düzeyi, öz yeterlik algıları ve özel eğitime yönlendirme davranışı değişkenleriyle birlikte ele alındığı görülmektedir.

Öğretim programlarının sahip oldukları hedeflere ulaştırılabilmesi açısından öğretmenlerin programların uygulayıcıları olarak geliştirilme sürecine dahil edilmedikleri de dikkate alındığında, program geliştirme ve programın uygulanması bakımından öğretmenlerin program özerkliklerine ilişkin mevcut durumun ortaya konması bir gereklilik halini almaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı öğretmenlerin program özerkliği algılarını derinlemesine keşfetmek, bu konudaki deneyimlerini ve uygulamalarını anlamak ve bu özerkliğin öğrenci başarısı ve öğrenme süreçlerine olan etkilerini anlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre program özerklikleri nelerden ve nasıl etkilenmektedir?

2. Öğretmenlerin program özerkliklerini belirleyen eğitsel faktörler nelerdir?

3. Öğretmenlerin program özerkliklerinin öğretim programları ögelerinin işleyişine etkileri nelerdir?

4. Öğretmenlerin program özerkliklerinin öğretim programlarının çıktılarına etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine bağlı olarak yürütülmüştür. Araştırmada temele alınan olgu "program özerkliği deneyimleri" dir. Araştırmada Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde eğitim öğretim hizmeti sunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş altı sınıf öğretmeni ve on bir ortaokul branş öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123) kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için iki ayrı paralel biçimde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilecek olan verilerin analizinde tümevarımcı anlayışa dayalı içerik analizi kullanılacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmış olup, veri analizi süreci devam etmektedir. Veri analizi doğrultusunda elde edilecek olan bulgular doğrultusunda öğretmenlerin program özerkliklerine ilişkin program geliştirme ve değerlendirme süreci, program okuryazarlığı, program özerkliğinin kaynakları, özerk olma durumları, program özerkliğinin kazanımları, program özerkliğinin olumsuz çıktıları ve program özerkliğine yönelik öneriler hakkında deneyimleri ve düşüncelerinin oluşturduğu sonuçlara ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Programa bağlılık, program özerkliği, öğretmenlerin programa katılımı

Kaynaklar

Bayraktar, E. (2019). Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Tez No: 553477) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

de Almeida, S., & Viana, J. (2022). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed? *The Curriculum Journal*, 1-13. https://doi.org/10.1002/curj.199

Dikmen, Ş. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 825423) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erbıyık, S., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 325-349. https://doi.org/10.53444/deubefd.1364946

Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. (2016) 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies, 48*(5), 589-609.

Fleming, D. (1998). Autonomy and agency in curriculum decision-making: A study of instructors in a Canadian adult settlement ESL program. *TESL Canada Journal, 16*(1), 19-35.

Hong, W. & Youngs, P. (2014) Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, Asia, *Pacific Journal of Education, 36*(1), 20-33. http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.959471

Hunter-Doniger, T. (2020) The A2 curriculum ARTvocacy and autonomy: Giving a voice to the next generation, *Art Education, 73*(4), 37-43. https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1746160

Işık, U. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi (Tez No: 744287) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kadhim, A. J. & Abbas, M. M. (2024). Investigating the relationship between Iraqi efl preparatory schools teachers' social intelligence and their autonomy in teaching. educational administration. *Theory and Practice, 30*(4), 375-385.

Kuloğlu, M. E. (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler (Tez No: 809805) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Morgado, J.C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy, *Journal of Education Policy, 25*(3), 369-384.

Oliveira, I. M., & Ferreira, A. G. (2023). Curriculum autonomy in the education systems of Portugal and Canada. *Educação & Realidade*, 48, e122955

Öztürk-Dursun, E. (2024). Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki [Unpublished Master's Thesis]. Karabük University.

Şentürken, C. & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3260-3283.

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

Yolcu, O. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi (Tez No: 603087) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yolcu, O. & Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 10(1), 29-52.

ID 30- Teachers' Curriculum Autonomy: An Issue of Being Autonomous or Not

Engin Yıldırım
Ministry of National Education
enginyildirim1802@gmail.com

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes University
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Introduction

Teachers' freedom to organise and implement their professional activities has become one of the central issues in educational policies. In this context, teachers' thoughts on curriculum autonomy and the effects of this autonomy on education are of interest, especially in the period when curriculum drafts based on skill-based principles are being discussed. When the international literature is examined, it can be said that there are quite a number of studies in which curriculum autonomy is considered independently of teacher autonomy (de Almeida & Viana, 2022; Erss, et al., 2016; Fleming, 1998; Hong & Youngs, 2014; Hunter-Doniger, 2020; Morgado & Sousa, 2010; Oliveira & Ferreira, 2023; Kadhim & Abbas, 2024). On the other hand, in the national literature, curriculum autonomy is generally considered as a sub-dimension of the concept of teacher autonomy (Bayraktar, 2019; Çolak et al., 2017; Şentürken & Oğuz, 2020; Öztürk-Dursun, 2024; Erbıyık & Köybaşı-Şemin, 2024). In the studies of Yolcu (2019), Işık (2022) Kuloğlu (2023) and Dikmen (2023), curriculum autonomy was handled as an independent concept and within the scope of Yolcu's (2019) study, Yolcu and Akar-Vural (2020) developed a scale to measure science teachers' curriculum autonomy. In addition, in the thesis studies conducted by Kuloğlu (2023), Işık (2022) and Dikmen (2023), curriculum autonomy was addressed together with the variables of curriculum literacy, curriculum commitment, pedagogical knowledge and skill level, self-efficacy perceptions and referral behaviour to special education.

Considering that teachers are not included in the development process as the implementers of the curricula in order to achieve the objectives of the curricula, it becomes a necessity to reveal the current situation regarding teachers' curriculum autonomy in terms of curriculum development and curriculum implementation. In this context, the main purpose of this study is to explore teachers' perceptions of curriculum autonomy in depth, to understand their experiences and practices in this regard, and to understand the effects of this autonomy on student achievement and learning processes. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. According to teachers, what and how are their curriculum autonomy affected?

2. What are the educational factors that determine teachers' curriculum autonomy?

3. What are the effects of teachers' curriculum autonomy on the functioning of curriculum elements?

4. What are the effects of teachers' curriculum autonomy on the outcomes of curricula?

Methodology

The research was conducted based on the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The phenomenon taken as a basis in the research is "curriculum autonomy experiences". In the study, six classroom teachers and eleven secondary school branch teachers working in primary and secondary schools providing education services in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province, who voluntarily agreed to participate in the research, were studied. Easily accessible case sampling (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 123) was used to determine the study group.

The "Interview Form" developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. Within the scope of the research, two separate parallel semi-structured interview forms were prepared for primary and secondary school teachers. Content analysis based on inductive understanding will be used to analyse the data to be obtained in the study.

Results / Expected Outcomes

The data collection process of the research has been completed and the data analysis process is ongoing. In line with the findings to be obtained in line with the data analysis, it is expected to reach the results of teachers' experiences and thoughts about curriculum autonomy, curriculum development and evaluation process, curriculum literacy, sources of curriculum autonomy, autonomy status, gains of curriculum autonomy, negative outcomes of curriculum autonomy and suggestions for curriculum autonomy.

Keywords: Curriculum autonomy, curriculum commitment, teacher curriculum involvement

References

Bayraktar, E. (2019). Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Tez No: 553477) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

de Almeida, S., & Viana, J. (2022). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed? *The Curriculum Journal*, 1-13. https://doi.org/10.1002/curj.199

Dikmen, Ş. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı, program özerkliği, pedagojik bilgi ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 825423) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erbıyık, S., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 325-349. https://doi.org/10.53444/deubefd.1364946

Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. (2016) 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany, *Journal of Curriculum Studies, 48*(5), 589-609.

Fleming, D. (1998). Autonomy and agency in curriculum decision-making: A study of instructors in a Canadian adult settlement ESL program. *TESL Canada Journal, 16*(1), 19-35.

Hong, W. & Youngs, P. (2014) Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, Asia, *Pacific Journal of Education, 36*(1), 20-33. http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2014.959471

Hunter-Doniger, T. (2020) The A2 curriculum ARTvocacy and autonomy: Giving a voice to the next generation, *Art Education, 73*(4), 37-43. https://doi.org/10.1080/00043125.2020.1746160

Işık, U. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi (Tez No: 744287) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kadhim, A. J. & Abbas, M. M. (2024). Investigating the relationship between Iraqi efl preparatory schools teachers' social intelligence and their autonomy in teaching. educational administration. *Theory and Practice, 30*(4), 375-385.

Kuloğlu, M. E. (2023). Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler (Tez No: 809805) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Morgado, J.C. & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy, *Journal of Education Policy, 25*(3), 369-384.

Oliveira, I. M., & Ferreira, A. G. (2023). Curriculum autonomy in the education systems of Portugal and Canada. *Educação & Realidade*, 48, e122955

Öztürk-Dursun, E. (2024). Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki [Unpublished Master's Thesis]. Karabük University.

Şentürken, C. & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3260-3283.

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

Yolcu, O. (2019). Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi (Tez No: 603087) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yolcu, O. & Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 10(1), 29-52.

ID 31- Öğretmenlerin Eşitlik Algısı ve Kapsayıcı Eğitim Anlayışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ayşe Elitok Kesici
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
aelitok@adu.edu.tr
0000-0002-9776-6680

Ahmet Girgin
Milli Eğitim Bakanlığı
filizahmetgirgin.ag@gmail.com

Türkçe Özet

Geçmişte sınırlı bir bağlamda kullanılarak yalnızca engelli öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, onlarında diğer öğrenciler gibi eğitim ortamlarına, imkanlarına erişiminin sağlanması olarak algılanan kapsayıcı eğitim günümüzde kapsamı genişleyerek toplumda dezavantaj olarak görülebilecek, farklılık olarak algılanan niteliklere sahip tüm bireylerin eşit düzeyde eğitim öğretim olanaklarına erişmesini de içerecek şekilde kapsamı genişlemiştir. Her bireyin dezavantajının, farklılıklarının hesaba katıldığı, eğitimde her kesimin eşit haklara sahip olduğu bir eğitim sisteminin varlığı büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda devam etmekte olan çalışmanın amacı öğretmenlerin eşitlik algısı ve kapsayıcı eğitim anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesini içermektedir. Çalışma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli olan öğretmenler oluşturmaktayken, araştırmanın çalışılabilir evrenini; Manisa ili, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışmakta olan öğretmenler oluşturacaktır. Çalışmaya yaklaşık olarak 361 öğretmenin katılım göstereceği öngörülmektedir. Katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri toplama süreci devam eden araştırmada; verilerin toplanmasında hem yüz yüze, katılımcıların okulları ziyaret edilerek, hem de öğretmenlerin çevrim içi platformlardaki gruplarında da Google formda oluşturulan anketler (https://forms.gle/hc9brWut37yQmhfK9) paylaşılarak veriler toplanacaktır. Verilerinin elde edilmesinde kişisel bilgi formu, öğretmen eşitlik algısı ölçeği ve kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinden yararlanılmaktadır. Kişisel bilgiler kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul düzeyi, branş, eğitim düzeyi, ilçe değişkenlerine ilişkin bilgiler elde edilecektir. Araştırma kapsamında yer alacak olan ''Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği'' (Kaptan, 2020a) kullanılacaktır. Ölçeğin 17 madde ve ''Branş, Kültür, İş bölümü ve Değerlendirme'' olmak üzere 4 boyuttan meydana geldiği ifade edilmektedir. Ölçek 5'li likert tipinde geliştirildiği ve Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4 ve Kesinlikle katılıyorum=5 biçiminde puanlama içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin eşitlik algılarının düzeylerinin ''1,00-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,40 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,00 çok yüksek'' algı düzeyi olarak tespit edildiğine değinilmektedir. Araştırmada yer alacak olan bir diğer ölçek Sakız vd. (2023) tarafından geliştirilmiş olan ''Kapsayıcı tutum ölçeği''dir. Ölçek ''Kapsayıcı okul kültürü, kapsayıcı okul politikaları, kapsayıcı okul uygulamaları'' olmak üzere üç boyut

ve 43 maddeden oluşmaktadır. Kapsayıcı tutum ölçeği 5'li likert biçiminde geliştirilmiş olup, Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Net bir fikrim yok=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle katılıyorum=5 şeklinde derecelendirilmiştir. Çalışmada elde edilecek verilerin analizinde öncelikle ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilecektir. Güvenirlik analizi bağlamında ölçeklerin Cronbach Alpha katsayısı ve KMO Bartlett test verileri paylaşılacaktır. Geçerlik analizi kapsamında AMOS programıyla doğrulayıcı faktör analizi bulgularına yer verilecektir. Ardından verilerin normal dağılım varsayımına uygun olarak dağılıp dağılmadığının tespiti yapılacaktır. Verilerin normal dağılama sahip olduğu saptanırsa parametrik testlerle, normal dağılıma sahip olmadığı görüldüğü taktirde ise parametrik olmayan testlerle analizler gerçekleştirilecektir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı Skewness (çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerleriyle ortaya konacaktır. Ayrıca bu bağlamda Kolmogorov Smirnov, Saphiro Wilk test bulguları, histogram, QQ plot bulguları incelenecektir. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişki incelenirken Spss paket programında gerçekleştirilen analiz neticesinde normal dağılım varsayımı karşılanıyorsa Pearson Korelasyon testi, normal dağılım varsayımı karşılanmadığı taktirde ise Spearman Korelasyon testi gerçekleştirilecektir. Gerçekleştirilen analizlerin ardından öğretmenlerin eşitlik algısının kapsayıcı eğitim algısı ile ilişkisinin ne yönde değişim gösterdiğine dair bulgulara erişilecektir.

Anahtar Sözcükler: Bireylerin eğitimi, Eğitimciler, Eşit haklar, Farklılıklar, Herkese yönelik eğitim

Abstract

In the past, inclusive education was narrowly construed as providing educational activities exclusively for disabled students, ensuring their access to educational environments and opportunities similar to other students. Today, the scope of inclusive education has expanded to encompass equal access to educational opportunities for all individuals possessing qualities that might be perceived as disadvantages or differences within society. It is crucial to have an educational system where each individual's disadvantages and differences are considered, and where every segment of society has equal rights in education. In this context, the ongoing study aims to examine the relationship between teachers' perception of equality and their understanding of inclusive education. The study is designed using a relational survey model. The population of the research consists of teachers employed under the Ministry of National Education in Turkey, specifically focusing on teachers working under the Provincial Directorate of National Education in Manisa. Approximately 361 teachers are expected to participate in the study, selected through stratified sampling.

In the ongoing research data collection process, data will be gathered through both face-to-face visits to participants' schools and by sharing surveys created in Google Forms (https://forms.gle/hc9brWut37yQmhfK9) in online platforms frequented by teachers. The data collection process involves the use of a personal information form, a Teacher Equality Perception Scale, and an Inclusive Education Attitude Scale. Personal information will cover variables such as participants' gender, age, professional seniority, school level, subject area, educational background, and district. The "Teacher Equality Perception Scale" (Kaptan, 2020a) comprises 17 items organized into four dimensions: "Branch, Culture, Job Division, and Evaluation." The scale is designed on a 5-point Likert scale ranging from "Strongly Disagree=1" to "Strongly Agree=5." Levels of teachers' equality perceptions are categorized as "very low (1.00-1.79)," "low (1.80-2.59)," "moderate (2.60-3.40)," "high (3.40-4.19)," and "very high (4.20-5.00)." Another scale included in the research is the "Inclusive Attitude Scale"

developed by Sakız et al. (2023), which consists of three dimensions: "Inclusive school culture, inclusive school policies, and inclusive school practices," totaling 43 items. This scale also uses a 5-point Likert format: "Strongly Disagree=1," "Disagree=2," "Undecided=3," "Agree=4," "Strongly Agree=5." The data analysis will commence with reliability and validity analyses of the scales. Reliability will be assessed using Cronbach's Alpha coefficient and KMO Bartlett test data, while validity analysis will involve confirmatory factor analysis using the AMOS program. Subsequently, normality tests will determine whether the data meet assumptions for parametric tests. Skewness, Kurtosis, Kolmogorov-Smirnov, and Shapiro-Wilk tests, along with histogram and QQ plot findings, will aid in this determination. Regarding the relationship between variables, if normal distribution assumptions are met, Pearson correlation tests will be conducted using SPSS. If not, Spearman correlation tests will be employed. Findings will provide insights into how teachers' perceptions of equality relate to their attitudes toward inclusive education.

Keywords: Differences, Educators, Education for all, Equal rights, Individual education

ID 33- Ders Araştırmasının Yabancı Dil Öğretmenlerinin Girişimcilik Yetkinlikleri Üzerine Etkisi: Sistematik Derleme Çalışması

Duygu İleritürk
Ataturk Üniversitesi
duygu.birbiri@atauni.edu.tr

Nalan Özbey
Kafkas Üniversitesi
nalanerdogan@hotmail.com

Giriş

Avrupa Komisyonu tarafından çerçevelenen temel yetkinliklerden biride girişimciliktir. Girişimci "önemli fırsatları tespit ederek ve bunlardan yararlanmak için gerekli kaynakları bir araya getirerek kâr ve büyüme elde etmek amacıyla risk ve belirsizlik karşısında yeni bir iş yaratan kişi" olarak tanımlanabilir (Zimmerer & Scarborough, 2008 akt. Swanson, 2017). Fırsatların bulunması ve değerlendirilmesi" girişimciliğin yaygın olarak kabul edilen bir tanımıdır (Verma & Chaurasia, 2020). Bu tanımlardan yola çıkarak girişimcilik fırsatları özgün ve faydalı bir değere dönüştürürken kaynakları belirleme, fikirler üretip elde edilen yaratıcı çözümleri pratiğe dönüştürme süreci olarak tanımlanabilir.

Girişimciliği tek başına duran bir okul konusu olarak öğretmek yerine, pedagojiye yönelik bakış açısının savunucuları, girişimciliğin tüm okul konularına yerleştirilmiş bir yöntem olarak öğretilmesi gerektiğini ve odağın bir meslek olarak girişimcilik yerine kişisel gelişim üzerine olması gerektiğini savunmaktadırlar (Moberg, 2014). Tek başına bir konu olarak girişimciliğin öğretilmesinden ziyade öğretim programına entegre edildiği bir alan da İngilizce öğretim programıdır.

Girişimcilik yetkinliği kapsamında yer alan temel bilgi, beceri ve tutumları şu şekilde açıklayabiliriz. Fırsatların tespiti, yaratıcılık, vizyon, fikirlere değer verme, etik ve sürdürülebilir düşünme, öz farkındalık ve öz yeterlik, motivasyon ve azim, kaynakları seferber etme, finansal ve ekonomik okuryazarlık, başkalarını seferber etme, inisiyatif alma, planlama ve yönetme, kuşkuculuk ve risk, ekip çalışması, deneyimler yoluyla öğrenmedir. Bu boyutlar açısından değerlendirildiğinde ders araştırması modelinin süreci ile girişimciliğin özellikle yaratıcılık, ekip çalışması, öz farkındalık ve öz yeterlik boyutlarının oldukça ilişkili olduğu söylenebilir.

Ders araştırması ile girişimcilik yetkinliklerinin gelişimi oldukça önemli olduğu için, literatürde yer alan çalışmaların bulgularının sistematik derleme yöntemiyle sunulmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber yabancı dil öğretmenleri mesleki gelişimi ile ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen (Saykal & Uluçınar-Sağır, 2021; Elkomy & Elkhaial, 2022; Heppt *et al.,* 2022), 21.yy yetkinlik alanlarından girişimcilik ile ders araştırması ilişkisi ile ilgili çalışma oldukça azdır (Rahmatullah, Sairakin & Akmaluddin, 2022; Capella-Paris, Cosgrove, Salvador-Garcia, Marave-Vivas, 2023; Widiastuti, Supriatna, Disman & Nurbayani, 2023). Bu bağlamda çalışmada İngilizce öğretmenlerinin ders araştırması modeli ile

girişimcilik yetkinlikleri üzerine literatürde yer alan çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Ders araştırması ve girişimcilik yetkinliklerindeki eğilimler nelerdir?
- Ders araştırması ve girişimcilik yetkinlikleri ile ilgili literatüre göre ortaya çıkan ana bulgular nelerdir?
- Yabancı dil öğretmenlerinin ders araştırması ve girişimcilik yetkinlikleri ile ilgili literatürde ortaya çıkan ana bulgular nelerdir?

Yöntem

Çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme için yedi aşama kullanılmalıdır. Bu aşamalar sırasıyla şu şekildedir; "işin tanımlanması, bilgi için tarama yapma, kanıt kalitesinin değerlendirilmesi ve analiz, kanıtın sunumu ve özetlenmesi, kanıtın tartışması, sistematik derlemenin sunumu ve dış hakemler ve yayınlama". Sistematik araştırma 2019 – 2024 yıllarını yer alan çalışmaları kapsayacak şekilde Web of Science ve Scopus veri tabanlarında yürütülecektir. Araştırma terimleri; *"ders araştırması", "ders araştırması ve İngilizce", "ders araştırması ve yabancı dil öğretimi", "ders araştırması ve İngilizce öğretmenleri", "girişimcilik yetkinlikleri", "girişimcilik yetkinlikleri ve İngilizce", "girişimcilik yetkinlikleri ve yabancı dil öğretimi", "girişimcilik yetkinlikleri ve İngilizce öğretmenleri", "ders araştırması ve girişimcilik", "ders araştırması ve girişimcilik yetkinlikleri"* seçilmiştir.

Sonuçlar

Veri analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Ders araştırması, girişimcilik, İngilizce öğretmenleri, yabancı dil öğretimi

Kaynakça

Capella – Paris, C., Cosgrove, M. M., Salvador-Garcia, C. & Marave-Vivas, M. (2023). How to promote social entrepreneurship on urban education? An active learning implementation. *Education and Urban Society, 55*(7), 771-791. https://doi.org/10.1177/00131245221083551

Elkomy, M. M., & Elkhaial, N. H. (2022). The lesson study approach to Professional development: Promoting teachers' peer mentoring and communities of practice and students' learning in Egypt. *Teaching and Teacher Education, 109*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103538

Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Hettmannsperfer-Lippolt, R., Gabler, K., Sontag, C., Mannel, S., & Stanat, P. (2022). Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 109*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518

Moberg, K. (2014). Assessing the impact of entrepreneurship education [PhD. Doctoral Thesis]. Copenhagen Business School.

Rahmatullah, Sariakin, Akmaluddin. (2022). Integrated socio-entreprenerurship in cultural analysis and validation semester learning plan. *Qalamuna – Jurnal Pendidikan, Social, dan Agama, 14*(2), 567-588. *DOI: 10.37680/qalamuna.v14i2.3440*

Saykal, A., & Sağır-Uluçınar, Ş. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Journal of Educational Science, 7*(2), 115-137.

Swanson, L.A. (2017). *Entrepreneurship and Innovation Toolkit* [Adobe Digital Editions version]. https://openlibrary- repo.ecampusontario.ca/jspui/bitstream/123456789/634/6/Entrepreneurship-and-Innovation-Toolkit-1568142286.pdf

Widiastuti, A., Supriatna, N. & Nurbayani, S. (2023). Development of learning models to increase entrepreneurship competency. *Malaysian Online Journal of Educational Management, 11*(2), 1-17.

Verma, M., & Chaurasia, A. (2020). Entrepreneurship and innovation. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR), 2*(4).

ID 33- The Effect of Lesson Study on Foreign Language Teachers' Entrepreneurial Competencies: A Systematic Review Study

Duygu İleritürk
Ataturk University
duygu.birbiri@atauni.edu.tr

Nalan Özbey
Kafkas University
nalanerdogan@hotmail.com

Introduction

Entrepreneurship is one of the European Commission's core competencies. An entrepreneur can be defined as "a person who creates a new business in the face of risk and uncertainty in order to achieve profit and growth by identifying important opportunities and bringing together the necessary resources to take advantage of them" (Zimmerer & Scarborough, 2008, cited in Swanson, 2017). “Finding and seizing opportunities” is a widely accepted definition of entrepreneurship (Verma & Chaurasia, 2020). Based on these definitions, entrepreneurship can be defined as the process of identifying resources, generating ideas, and putting creative solutions into practice while transforming opportunities into unique and useful value.

Proponents of the pedagogy perspective argue that all school subjects should incorporate entrepreneurship as a method, emphasizing personal development over entrepreneurship as a profession, instead of teaching it as a stand-alone subject (Moberg, 2014). The English language curriculum integrates entrepreneurship into the curriculum, rather than teaching it as a standalone subject.

We can delineate the fundamental knowledge, skills, and attitudes that fall under the purview of entrepreneurship competency as follows: Identifying opportunities, creativity, vision, valuing ideas, ethical and sustainable thinking, self-awareness and self-efficacy, motivation and perseverance, mobilizing resources, financial and economic literacy, motivating others, taking initiative, planning and managing, skepticism and risk, Teamwork is learned through experience. Examining these dimensions reveals a strong relationship between the lesson study model process and the entrepreneurship dimensions, particularly creativity, teamwork, self-awareness, and self-efficacy.

Since the development of entrepreneurship competencies through lesson study is very important, it is also considered important to present the findings of the studies in the literature using the systematic compilation method. However, although there are many studies on the professional development of foreign language teachers (Saykal & Uluçınar-Sağır, 2021; Elkomy & Elkhaial, 2022; Heppt et al., 2022), there is no study on the relationship between entrepreneurship and lesson study, one of the 21st century competency areas (Rahmatullah, Sairakin & Akmaluddin, 2022; Capella-Paris, Cosgrove, Salvador-Garcia, Marave-Vivas, 2023; Widiastuti, Supriatna, Disman & Nurbayani, 2023). In this context, the study aims to examine existing literature on the lesson study model and entrepreneurship competencies of English teachers. The study sought answers to the following research questions:

- What are the trends in lesson study and entrepreneurial competencies?

- What are the main findings that emerge from the lesson study and the literature on entrepreneurship competencies?
- What are the main findings emerging in the literature on foreign language teachers' lesson study and entrepreneurial competencies?

Method

The study employed the systematic review method. A systematic review should proceed through seven stages. The stages include "description of the work, screening for information, assessment of the quality of evidence and analysis, presentation and summarization of the evidence, discussion of the evidence, presentation of the systematic review and external reviewers, and publication." We will conduct systematic research in the Web of Science and Scopus databases, encompassing studies conducted between 2019 and 2024. We selected the research terms "lesson study," "lesson study and English," "lesson study and foreign language teaching," "lesson study and English teachers," and "entrepreneurship competencies."

Results

The data analysis process continues.

Keywords: Lesson study, entrepreneurship, English language teachers, foreign language teaching

References

Capella – Paris, C., Cosgrove, M. M., Salvador-Garcia, C. & Marave-Vivas, M. (2023). How to promote social entrepreneurship on urban education? An active learning implementation. *Education and Urban Society, 55*(7), 771-791. https://doi.org/10.1177/00131245221083551

Elkomy, M. M., & Elkhaial, N. H. (2022). The lesson study approach to Professional development: Promoting teachers' peer mentoring and communities of practice and students' learning in Egypt. *Teaching and Teacher Education, 109*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103538

Heppt, B., Henschel, S., Hardy, I., Hettmannsperfer-Lippolt, R., Gabler, K., Sontag, C., Mannel, S., & Stanat, P. (2022). Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 109*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518

Moberg, K. (2014). Assessing the impact of entrepreneurship education [PhD. Doctoral Thesis]. Copenhagen Business School.

Rahmatullah, Sariakin, Akmaluddin. (2022). Integrated socio-entreprenerurship in cultural analysis and validation semester learning plan. *Qalamuna – Jurnal Pendidikan, Social, dan Agama, 14*(2), 567-588. *DOI: 10.37680/qalamuna.v14i2.3440*

Saykal, A., & Sağır-Uluçınar, Ş. (2021). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Journal of Educational Science, 7*(2), 115-137.

Swanson, L.A. (2017). *Entrepreneurship and Innovation Toolkit* [Adobe Digital Editions version]. https://openlibrary- repo.ecampusontario.ca/jspui/bitstream/123456789/634/6/Entrepreneurship-and-Innovation-Toolkit-1568142286.pdf

Widiastuti, A., Supriatna, N. & Nurbayani, S. (2023). Development of learning models to increase entrepreneurship competency. *Malaysian Online Journal of Educational Management, 11*(2), 1-17.

Verma, M., & Chaurasia, A. (2020). Entrepreneurship and innovation. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR), 2*(4).

ID 34-"Öğretmenlik Onurludur, Ama Bu Meslek Bana Göre Değil": Eğitim Fakültesi Mezunları Neden Öğretmenlik Yapmıyor?

Özge Gökten Bayrak
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
goktenozge1@gmail.com
0000-0002-5229-8211

Ahmet Ok
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Giriş

Öğretmenlik, toplumsal dinamiklerin, teknolojik gelişmelerin ve artan ebeveyn beklentilerinin etkisiyle giderek daha zorlu ve karmaşık bir meslek haline gelmiştir. Bu nedenle, son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kariyer yolculuklarını ve motivasyonlarını daha iyi anlamaya yönelmiştir (OECD, 2005; Watt & Richardson, 2008). Her yıl dünya genelinde ve Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarını tamamlayan binlerce kişiye rağmen, birçok kişi de öğretmenlik mesleğine hiç adım atmamakta ya da öğretmenlik yapmaya başladıktan birkaç sene sonra mesleği bırakmaktadır (Ingersoll et al., 2014; Moses et al., 2019).

Öğretmenlerin mesleği birkaç yıl içinde bırakması ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmasına rağmen, öğretmen eğitimi programlarını tamamlayıp hiç öğretmenlik yapmayan kişilerin deneyimleri, özellikle Türkiye bağlamında, yeterince araştırılmamış bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, literatüre bu bağlamda katkı sağlamak amacıyla, eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen hiç öğretmenlik yapmamış kişilerin, öğretmenlik eğitimi programlarına giriş motivasyonlarını, öğretmen eğitimi sürecindeki deneyimlerini ve kişilik özelliklerinin öğretmenlik yapmama kararlarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, bu kişileri öğretmenlik mesleğine yönelik ilk bağlılıklarına göre öğretmenlik yapmak istemeyen grup, kararsız grup ve öğretmenlik yapmak isteyen grup olarak üçe ayırmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, çoklu durum araştırması deseninde tasarlanmıştır (Creswell, 2007). Toplamda dokuz katılımcı (her gruptan üçer katılımcı: öğretmenlik yapmak istemeyen grup, kararsız grup ve öğretmenlik yapmak isteyen grup) çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen FIT-Choice çerçevesinden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen hiç öğretmenlik yapmamış bireyler arasından kartopu örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak incelenmiştir.

Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları, FIT-Choice teorik çerçevesinden de yararlanarak, üç gruptaki katılımcıların (öğretmenlik yapmak istemeyen grup, kararsız grup ve öğretmenlik yapmak

isteyen grup), öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak seçmemelerine dair görüş ve deneyimlerini, birbirinden farklı ve örtüşen temaları açıklayarak ortaya koymuştur. Ana bulgular, katılımcıların, öğretmen eğitimi programlarına giriş nedenlerini, öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını, öğretmenlik eğitim programından memnuniyetlerini, akademik performanslarını, kişilik özelliklerini ve öğretmen olmama nedenlerini içermektedir. Sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarına giriş yapan bireylerin farklı motivasyonlara ve kariyer hedeflerine sahip olduklarını; bu nedenle, eğitimcilerin ve işverenlerin tüm öğretmen adaylarının öğretmen olmayacağını göz önünde bulundurmaları gerektiğini ve eğitim fakültesine kabul alan bazı kişilerin, öğretmenlik diplomasını diğer fırsatlar için bir basamak olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmada öğretmen eğitimcilerinin özellikle yüksek motivasyona sahip öğretmen adayları için gerçekçi ve kapsamlı rehberlik sağlamalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlik mesleğinin gerçekleriyle daha uyumlu hale getirilmesinin, öğretmenlik yapmak isteyen gruptaki bireylerin motivasyonunu sürdürebilmek ve hayal kırıklığını önleyerek mesleğe adım atmalarını sağlamak için yardımcı olabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik mesleğine ilk bağlılık, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği.

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ingersoll, R., Merrill, E., & Stuckey, D. (2014). Seven trends: The transformation of the teaching force. CPRE Report (#RR-80). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Moses, I., Admiraal, W., Berry, A., & Saab, N. (2019). Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education, 39*(1), 1-15.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18,* 408-428.

ID 34-“Teaching’s Honorable, but It’s Not for Me”: Why Teacher Education Graduates Don’t Pursue Teaching

Özge Gökten Bayrak
Middle East Technical University, Turkiye
goktenozge1@gmail.com
0000-0002-5229-8211

Ahmet Ok
Middle East Technical University, Turkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Introduction

The teaching profession has become increasingly demanding and complex due to evolving societal dynamics, advancements in technology, and heightened parental expectations. Consequently, research has shifted to better understand career paths and motivations of teachers (OECD, 2005; Watt & Richardson, 2008). Despite thousands of individuals entering and completing teacher education programs each year globally and in Turkey, a concerning number either never start teaching or leave the profession in a few years (Ingersoll et al., 2014; Moses et al., 2019).

While numerous studies focus on early teacher attrition, the experiences of those who complete teacher education programs but never pursue a career in teaching is underexplored, particularly in Turkish context. This study aimed to fill this gap by examining the motivations for entering teacher education programs, the experiences of individuals during teacher education programs, and the relationship between their personality characteristics and their decision not to teach. The study categorized these individuals into three, based on their initial commitment: the anti-teaching group, the undecided group, and the pro-teaching group.

Methodology

Designed as a multiple case study research (Creswell, 2007), a total of nine participants (three participant from each group: the anti-teaching, the undecided, and the pro-teaching) were included in the study. The FIT-Choice developed by Watt and Richardson (2007) was used as a framework for the current study. The participants who graduated from a faculty of education but never pursued teaching after graduation were selected through snowball sampling method. The data were collected via semi-structured interviews and analyzed using content analysis.

Results

The study, also benefitted from the FIT-Choice framework, revealed distinct and overlapping themes across the anti-teaching, undecided, and pro-teaching groups regarding their decisions not to pursue teaching as a career. Key findings include the reasons for entering teacher education programs, perceptions of teaching profession, satisfaction with the teacher education program, academic performance, personality traits, and the reasons for not becoming a teacher. The results showed that individuals who enter teacher education programs have different motivations and career trajectories planned for them, and that educators and employers must acknowledge that not all teacher candidates will become a teacher; some of them see teaching

diploma as a stepping stone to other opportunities. Moreover, the study highlighted the need for teacher educators to provide realistic and comprehensive guidance, especially for highly motivated candidates. Aligning teacher education programs more closely with the realities of teaching profession can help sustain motivation and prevent disillusionment among pro-teaching group.

Keywords: initial commitment of teachers, teacher education, teaching profession.

References

Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ingersoll, R., Merrill, E., & Stuckey, D. (2014). Seven trends: The transformation of the teaching force. CPRE Report (#RR-80). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Moses, I., Admiraal, W., Berry, A., & Saab, N. (2019). Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education, 39*(1), 1-15.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428.

ID 36- Okul Öncesi Öğretmen ve Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

Nermin Karabacak
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
nerminkarabacak@gmail.com

Kevser Özel
Milli Eğitim Bakanlığı
kevser_ozel22@erdogan.edu.tr

Giriş

Nitelikli insan yetiştirme amacıyla kurulan eğitim kurumlarının amacı, bireye 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu nedenle öğretim politikalarında sürekli değişiklik ve yenilikler yapılmaktadır. Bireylerin toplumun bir parçası olması, toplum içinde hayatını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için bu becerileri kazanıp uygulaması önemlidir. Hızla değişen toplum ihtiyaçları, ilgi ve gereksinimler, hayatın temel becerilerinin öğretildiği okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gereksinimini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın evrenini, kamuya ait özel eğitim uygulama anaokulu, anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi kurum çalışanlarından okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemin, Aydın, Artvin, Bayburt, Bursa, İstanbul ve Rize illerindeki kamuya ait özel eğitim uygulama anaokulu, anasınıfı ve anaokullarında görev yapan okul öncesi kurum çalışanlarından okul yöneticileri ve öğretmenleri olmak üzere toplamda 220 katılımcı örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma, 2024 eğitim yılında Aydın, Artvin, Bayburt, Bursa, İstanbul ve Rize illerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunda bulunan okul öncesi okul yöneticileri ve öğretmenlerine 'Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği' uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, IBM 24 SPSS programı ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada erkek katılımcılarının, kadın katılımcılara göre bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, problem çözme becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri, sorumluluk ve liderlik becerileri ve kariyer bilincinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıllık mesleki kıdemli iş hayatında çalışanların 11-15 yıllık mesleki kıdemli iş hayatında çalışanlara göre girişimcilik ve inovasyon becerilerine sahip olma durumu olumlu yönde farklılaşmaktadır. Öğrenim durumuna göre yüksek lisans mezunlarının, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, girişimcilik ve inovasyon becerileri ve kariyer bilinci lisans mezunlarına göre yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumları çalışanlarının girişimcilik ve inovasyon becerileri arttıkça sorumluluk ve liderlik becerilerinin ve kariyer bilincinin artarken sorumluluk ve liderlik becerileri arttıkça kariyer bilinci düzeyleri de artmaktadır. Araştırma sonuçları bağlamında okul öncesi programının eğitimdeki güncel 21. yüzyıl becerileriyle desteklenerek güncellenmesine eşdeğer olarak okul öncesi eğitim kurumları çalışanlarının hizmet öncesi eğitimde 21. yüzyıl becerileriyle donanık yetiştirilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: 21.yy. becerileri, okul öncesi, eğitim, okul öncesi öğretmeni

Kaynaklar

Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 235-255

Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1512-1543.

Göle, M. O., ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 663-684. doi: 10.17860/efd.25056

Orhan Göksün, D. (2016) *Öğretmen Adaylarının 21.yy. Öğrenen ve 21.yy Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki (*Doktora tezi). Anadolu üniversitesi, YÖK tez veritabanı.

Sapsağlam, Ö.(2013).Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslarası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1,63-73.

Silva, E. (2009).*Measuring Skills for 21st century learning.Phi Delta Kappan 90*(9),630-634. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net//55 409624//). Measuring_ Skills_ for_ 21st centurywith cower.page

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social* & *Behavioral research*. California: Sage.

ID 36- Examining Preschool Teachers and Administrators in Terms of 21st Century Skills

Nermin Karabacak
Recep Tayyip Erdoğan University
nerminkarabacak@gmail.com

Kevser Özel
Ministry of National Education
kevser_ozel22@erdogan.edu.tr

Introduction

The aim of educational institutions established to train qualified people is to provide individuals with 21st century skills. For this reason, changes and innovations are constantly being made in education policies. It is important for individuals to gain and apply these skills in order to be a part of society and to continue their lives in a healthy way in society. Rapidly changing social needs, interests and requirements have brought along the need for preschool teachers, who teach the basic skills of life, to have 21st century skills. In this context, this study aims to examine preschool teachers in terms of 21st century skills.

Method

The population of the research consisted of pre-school institution employees, including school administrators and teachers working in kindergartens and public special education practice kindergartens. The sample of the research consisted of a total of 220 participants, including school administrators and teachers working in kindergartens and public special education practice kindergartens in the provinces of Aydın, Artvin, Bayburt, Bursa, Istanbul and Rize. The research was conducted in the provinces of Aydın, Artvin, Bayburt, Bursa, İstanbul and Rize in the 2024 academic year. The quantitative data of the study were collected by applying the 'Multidimensional 21st Century Skills Scale' to the pre-school administrators and teachers in the sample group. The quantitative data obtained were analyzed through IBM 24 SPSS program.

Results

In the study, it was determined that male participants had higher information and technology literacy skills, problem solving skills, entrepreneurship and innovation skills, responsibility and leadership skills and career awareness than female participants. The level of entrepreneurship and innovation skills of employees with 1-5 years of professional experience differed positively from those of employees with 11-15 years of professional experience. As for educational status, master's degree graduates had higher information and technology literacy skills, entrepreneurship and innovation skills and career awareness than bachelor's degree graduates. As the entrepreneurship and innovation skills of the employees of preschool education institutions increased, their responsibility and leadership skills and career awareness increased, and as their responsibility and leadership skills increased, their career awareness levels also increased. In the context of the research results, it is suggested that pre-school education institutions' employees should be trained to be equipped with 21st century skills in pre-service education and the pre-school program should be updated by supporting it with the current 21st century skills in education.

Keywords: 21st century skills, preschool, education, preschool teacher

References

Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21. Yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 235-255

Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1512-1543.

Göle, M. O., ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 663-684. doi: 10.17860/efd.25056

Orhan Göksün, D. (2016) *Öğretmen Adaylarının 21.yy. Öğrenen ve 21.yy Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki (*Doktora tezi). Anadolu üniversitesi, YÖK tez veritabanı.

Sapsağlam, Ö.(2013).Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013). *Uluslarası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1,63-73.

Silva, E. (2009).*Measuring Skills for 21st century learning.Phi Delta Kappan 90*(9),630-634. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net//55 409624//). Measuring_ Skills_ for_ 21st centurywith cower.page

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Handbook of mixed methods in social & Behavioral research. California: Sage.

ID 38- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterliliği

Sevgi Acar Gök
sevgi_acar14@hotmail.com

Cevdet Epçaçan
Siirt Üniversitesi
epcacan@gmail.com

Ömer Gök
gok.omer@hotmail.com

Giriş

Okul öncesi eğitimi, çocukların doğumdan ilkokul çağına kadar olan dönemde, genellikle 3-6 yaş arasında, gelişimlerini desteklemek ve temel becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen eğitim programıdır (Kadim, 2012). Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, özel ihtiyaçları olan bireylerin potansiyellerini kullanmalarına olanak tanımak ve toplumsal dışlanmayı engellemektir (Karaca, 2018). Öğretmenlikte yeterlilik kavramı, bir öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirmek amacıyla sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla ilgili bir değerlendirme sürecini ifade eder (Çetinkaya, 2019). Bu süreci gerçekleştirmek amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin ayrıntılı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma genellikle büyük örneklem boyutları kullanır ve sonuçlar genellemeler yapmak için kullanılabilir (Oral ve Çoban, 2020). Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; genellikle büyük bir konu veya alanı kapsayarak genel bir bakış sağlamayı amaçlar. Tarama modeli, derinlemesine ayrıntılara girmeden geniş bir görünüm elde etmek için kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021).

Bu araştırmanın evreni 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Siirt ili merkez devlet okullarında anaokulu ve anasınıflarında görevli bulunan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örneklem ile ulaşılan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterlilik Ölçeği (OÖKEUİYÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada bulunan nicel veriler istatistiksel bilgisayar paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada bulunan verilerin, normal bir dağılıma sahip olup olmadığını açıklamak için betimsel istatistikler olan frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Parametrik testlerden ilişkisiz gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ile bu analizlerin sonucuna göre de gruplar arasında anlamlı bir farklılık var ise anlamlı farklılık olan grupları saptamak amacıyla POST Hoc LSD testine başvurulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin maddelerin büyük çoğunluğuna birbiri ile tutarlı ve olumlu görüş sundukları görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkenleri açısından incelendiğinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: anaokulu, kapsayıcı eğitim, özel ihtiyaçlı birey,

Kaynaklar

Kadim, M. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çetinkaya, F. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Oral, B. ve Çoban, A. (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Kitabevi. Ankara

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ID 38- Competence of Preschool Teachers Regarding Inclusive Education Practices

Sevgi Acar Gök
sevgi_acar14@hotmail.com

Cevdet Epçaçan
Siirt Üniversitesi
epcacan@gmail.com

Ömer Gök
gok.omer@hotmail.com

Introduction

Preschool education is an educational program organized to support the development of children from birth to primary school age, generally between the ages of 3-6, and to provide them with basic skills (Kadim, 2012). The main purpose of inclusive education is to ensure equality of opportunity in education, to enable individuals with special needs to use their potential and to prevent social exclusion (Karaca, 2018). The concept of competence in teaching refers to an evaluation process regarding the knowledge, skills, attitudes and behaviors that a teacher must have in order to fulfill his professional duties (Çetinkaya, 2019). In order to realize this process, there is a need to investigate the competencies of preschool teachers in inclusive education practices. For this reason, the research aimed to analyze in detail the competencies of preschool teachers regarding inclusive education practices.

Methodology

In the study, quantitative research method was used to determine the competencies of pre-school teachers regarding inclusive education practices. Quantitative research often uses large sample sizes and the results can be used to make generalizations (Oral and Çoban, 2020). In this study, survey model, one of the quantitative research designs, was used. Scanning model; It aims to provide an overview, usually covering a large topic or area. The scanning model is used to obtain a broad view without going into in-depth details (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021).

The population of this research consists of all pre-school teachers working in kindergartens and kindergarten classes in the central public schools of Siirt province in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The sample of the research consists of 162 preschool teachers reached through simple random sampling. "Competency Scale for Preschool Teachers' Inclusive Education Practices (OÖKEUIYÖ)" developed by the researchers was used in the study. The quantitative data in the research were obtained using a statistical computer package program. Descriptive statistics such as frequency, percentage and arithmetic averages were used to explain whether the data in the study had a normal distribution. Among the parametric tests, unrelated groups t test and one-way analysis of variance were used, and if there was a significant difference between the groups according to the results of these analyses, the POST Hoc LSD test was used to determine the groups with a significant difference.

Results / Expected Outcomes

According to the results of the research, it was seen that the teachers gave consistent and positive opinions to the majority of the items. Therefore, it can be said that teachers' proficiency

levels regarding inclusive education are high. When examined in terms of the variables of gender, educational status, years of professional service, class size, number of inclusive students, receiving in-service training and finding inclusive education sufficient, it was concluded that there was no significant difference between teachers' opinions.

Keywords: kindergarten, inclusive education, individual with special needs,

References

Kadim, M. (2012). Examination of Preschool Teachers' Self-Efficacy Regarding Play Teaching (Master's Thesis). Abant İzzzet Baysal University, Bolu.

Karaca, M. A. (2018). The Effect of Inclusive Education Program on Teachers' Professional Competencies in Inclusive Practices (Master's thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.

Çetinkaya, F. (2019). Examining the Relationship Between Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Teaching Attitudes (Master's thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul.

Oral, B. and Çoban, A. (2020). Scientific Research Methods in Education from Theory to Practice. Pegem Bookstore. Ankara

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2021). Scientific Research Methods in Education. Ankara: Pegem Publishing.

ID 39 -Ana Dilde Yazmada Nedensel Düşünme

Nesrin Öztürk
İzmir Demokrasi Üniversitesi/İzmir, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7334-8476

Begüm Atsan
Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Manisa, Türkiye
begumatsan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8312-0029

Giriş

Nedensel düşünme, bir nedeni veya nedenleri bir sonuçla ilişkilendirme becerisiyle ilgilidir (Reed vd., 2015) ve bireyin önemli bilişsel yeterliliklerden biridir (Waldmann & Hagmayer, 2013). Bireylerin dünyaya uyum sağlamasını, gelecekteki olayları tahmin etmesini, eylemleri planlamasını ve sorunları çözmesini sağlar (Waldmann & Hagmayer, 2013). Nedensel düşünme, okuma, matematik ve fen bilimleri gibi birçok alanda öğrenci başarısını olumlu etkiler (Reed vd., 2015; Shavlik vd., 2022). Bu anlamda, öğrencilere öğretim materyalleri veya uygulamaları yoluyla nedensel düşünme becerisini geliştirme fırsatları sunulabilir.

Nedensel düşünmenin bağlama özgün olması tartışmalı bir konudur (Dündar-Coecke, 2022; Zohar & Tamir, 1991); ancak öğrenme içeriğe özgüdür (Hendricks, 2001). Bu anlamda nedensel düşünmenin farklı alanlarda incelenmesi önemlidir (Zohar & Tamir, 1991). Rasyonel düşünme kapasitesinin yazma becerileri üzerinde etkisi olduğundan (Saragih vd., 2019) ve bireyler eleştirel yazarken akıl yürütme becerilerini kullanabildiklerinden (Kuhn, 1993; Osborne, 2010), bu çalışma öğrencilerin yazma derslerinde nedensel düşünmelerini ve öğretmenlerin buna ilişkin algılarını incelemeyi amaçlar.

Yöntem

Bu çalışmanın amacına ilişkin olarak, nedensel düşünme becerisinin kullanımı ve öğretiminin belirli bir bağlam ve düzeydeki durumunu belirlemek için betimleyici bir durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Manisa'daki öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki gruptan oluşmuştur. Veriler 30 öğrenci ve on öğretmenden toplanmıştır.

Veri toplama araçları arasında MEB 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenci fikir yazıları yer almaktadır. Programın yazma bölümü ve öğrenci verileri, nedensel çıkarım üretme, karşı olgusal akıl yürütme ve nedensel tahminler üretmeye yönelik literatüre dayalı kodlama şeması dikkate alınarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşme verileri tematik olarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Öğrencilerin fikir yazılarında, nedensel çıkarımlar üretme en sık görülen (N=19) nedensel düşünme bileşenidir (Mod=2, N=8). Karşı olgusal akıl yürütme 10 yazıda min=1 (N=9) ve max=2 şeklinde ortaya çıkmıştır. Nedensel tahminler üretmek 5 paragrafta bir kere ortaya çıkmıştır. Ayrıca paragrafın uzunluğu ve nedensel çıkarımlar üretmenin ilişkili olduğu görülmüştür, $r_s(18)= .504$, $p= .28$.

Bunlarla birlikte öğretmenler öğrencilerin nedensel düşünme yeterliklerinin düşük olduğunu (N=8) belirtmişlerdir. Bu olguyu okuma, davranış değişikliği, öğretimin doğası, eleştirel düşünme ve teknoloji kullanımıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu faktörlerden okuma alışkanlıkları, ödüller ve eleştirel düşünme, nedensel akıl yürütmeyi olumlu etkileyebilir. Ayrıca bulgular, beş öğretmenin nedensel akıl yürütmeyi öğretmediklerini ortaya koymuştur. Program öğrenme çıktılarının dördünün öğretim uygulamalarını nedensel düşünme açısından etkileyebileceği ve bunlar öğretmenler tarafından vurgulandığı gibi problem çözme becerilerini, fikir ve kavramları sorgulamayı, yeni fikir ve kavramlar geliştirmeyi ve farklı bakış açıları hakkında düşünmeyi içerebilir. Son olarak öğretmenler fikir metinlerinin nedensel düşünmeyi geliştirme potansiyeline sahip olmasına rağmen bu metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve sınıf içi kullanım fırsatının az olduğunu da belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Fikir yazısı, nedensellik, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı

Kaynaklar

Dündar-Coecke, S. (2022). To what extent is general intelligence relevant to causal reasoning? A developmental study. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.692552

Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *Journal of Educational Research*, *94*(5), 302–311. https://doi.org/10.1080/00220670109598766

Kuhn, D. (1993). Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. *Science Education*, *77*(3), 319–337.

Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, *328*(5977), 463–466. https://doi.org/10.1126/science.1183944

Reed, H. C., Hurks, P. P. M., Kirschner, P. A., & Jolles, J. (2015). Preschoolers causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education*, *29*(3), 367–389. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126

Saragih, J. Y., Adisaputera, A., & Saragi, D. (2019). The effect of reasoning skills on writing of explanation text assessed from the social economic status of parents in class VIII, SMP Negeri 2 Raya, Simalungun District, Indonesia. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, *2*(3), 58–67. https://doi.org/10.33258/birle.v2i3.354

Shavlik, M., Köksal, Ö., French, B. F., Haden, C. A., Legare, C. H., & Booth, A. E. (2022). Contributions of causal reasoning to early scientific literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, *224*, 105509. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105509

Waldmann, M. R., & Hagmayer, Y. (2013). Causal reasoning. In D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 733–752). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195376746.013.0046

Zohar, A., & Tamir, P. (1991). Assessing students' difficulties in causal reasoning in biology—a diagnostic instrument. *Journal of Biological Education*, *25*(4), 302–307. https://doi.org/10.1080/00219266.1991.9655229

ID 39-Exploring Causal Reasoning in Native Language Writing

Nesrin Öztürk
Izmir Democracy University, Türkiye
ozturknesrin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7334-8476

Begüm Atsan
Manisa Celal Bayar University, Türkiye
begumatsan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8312-0029

Introduction

Causal reasoning pertains to the ability to relate a cause or causes to an effect (Reed et al., 2015), and it is one of the central cognitive competencies (Waldmann & Hagmayer, 2013). It enables individuals to adapt to the world, predict future events, plan actions, and solve problems (Waldmann & Hagmayer, 2013). Causal reasoning may facilitate achievement in many subjects such as reading, mathematics, and science (Reed et al., 2015; Shavlik et al., 2022). In this sense, students may be provided with opportunities to develop causal reasoning via instructional practices of thinking skills or materials.

Content dependency of causal thinking may be a controversial issue (Dündar-Coecke, 2022; Zohar & Tamir, 1991); however, learning is content-specific (Hendricks, 2001). In this sense, it is important to study reasoning abilities in different domains (Zohar & Tamir, 1991). As the capacity to think rationally had an impact on writing abilities (Saragih et al., 2019), and individuals can use critical reasoning skills when they write argumentatively (Kuhn, 1993; Osborne, 2010), this study aims to examine students' causal reasoning in writing and teachers' perceptions of it.

Methodology

Regarding the purpose of this study, a descriptive case study method was adopted to identify the case of causal reasoning use and instruction in a specific context and level. Participants were composed of two groups: students and teachers in Manisa. Students' data were collected from 30 students, and ten teachers agreed to hold semi-structured interviews.

Data collection tools included the MoNE 9th grade Turkish language and literature curriculum, semi-structured interviews with teachers, and students' opinion paragraphs. The writing section of the curriculum and students' data were analyzed via content analysis, regarding a practical literature-based coding scheme of generating causal inference, counterfactual reasoning, and generating causal predictions. Teachers' interview data were coded via thematic analysis.

Results / Expected Outcomes

Students' opinion paragraphs helped identify that generating causal inferences was the most frequent (N=19) component, with a mode of 2 (N=8). Counterfactual reasoning emerged in 10 paragraphs, min=1 (N=9) and max=2 instances. Generating causal predictions emerged the least, once in 5 paragraphs. Moreover, the length of the paragraph was correlated with the instances of generating causal inferences, $r_s(18)= .504$, $p= .28$.

With these, teachers reported that students' causal reasoning competency is low (N=8). They related this phenomenon to reading, behavioral modification, the nature of the instruction, critical thinking, and technology use. Of those factors, reading habits, rewards, and critical thinking can progressively affect causal reasoning. Also, findings confirmed that causal reasoning instruction may not be prevalent in mainstream classrooms as five teachers stated that they do not teach causal reasoning. Indeed, four of twelve curriculum standards may facilitate instructional practices, and those may include problem-solving skills, questioning ideas and concepts, developing new ideas and concepts, and thinking about different perspectives as highlighted by teachers. Finally, teachers also declared that although opinion texts have the potential to develop causal reasoning, those texts are not level-appropriate and a scarce opportunity.

Keywords: Causality, opinion paragraphs, Turkish language and literature curriculum

References

Dündar-Coecke, S. (2022). To what extent is general intelligence relevant to causal reasoning? A developmental study. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.692552

Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *Journal of Educational Research*, *94*(5), 302–311. https://doi.org/10.1080/00220670109598766

Kuhn, D. (1993). Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. *Science Education*, *77*(3), 319–337.

Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, *328*(5977), 463–466. https://doi.org/10.1126/science.1183944

Reed, H. C., Hurks, P. P. M., Kirschner, P. A., & Jolles, J. (2015). Preschoolers causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education*, *29*(3), 367–389. https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1042126

Saragih, J. Y., Adisaputera, A., & Saragi, D. (2019). The effect of reasoning skills on writing of explanation text assessed from the social economic status of parents in class VIII, SMP Negeri 2 Raya, Simalungun District, Indonesia. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, *2*(3), 58–67. https://doi.org/10.33258/birle.v2i3.354

Shavlik, M., Köksal, Ö., French, B. F., Haden, C. A., Legare, C. H., & Booth, A. E. (2022). Contributions of causal reasoning to early scientific literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, *224*, 105509. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105509

Waldmann, M. R., & Hagmayer, Y. (2013). Causal reasoning. In D. Reisberg (Ed.), *Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 733–752). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195376746.013.0046

Zohar, A., & Tamir, P. (1991). Assessing students' difficulties in causal reasoning in biology—a diagnostic instrument. *Journal of Biological Education*, *25*(4), 302–307. https://doi.org/10.1080/00219266.1991.9655229

ID 40- Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Çeviklik Düzeyleri ile Akademik Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkide Okula Bağlanmanın Aracı Rolü

Merve Coşgun Demirdağ
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
mervecosgun9333@gmail.com
0000-0003-2652-020X

Adnan Taşgın
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
atasgin@atauni.edu.tr
0000-0002-3704-861X

Giriş

Eğitimde başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında öğrenme çevikliği, akademik öz denetim ve okula bağlanma öne çıkan üç önemli bileşendir. Öğrenme çevikliği, bireylerin yeni bilgi ve becerilere hızlı bir şekilde adapte olabilme ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanır (Eichinger & Lombardo, 2004). Özellikle değişen ve belirsizliklerle dolu eğitim ortamlarında, öğrenme çevikliği öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyebilir (Parsons & MacCallum, 2019).

Akademik öz denetim ise, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyip yönlendirebilmeleri, hedef belirleyebilme ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri uygulayabilme yeteneklerini içerir (Kennett & Keefer, 2006). Bu yetenek, öğrencilerin bağımsız ve etkili öğreniciler olmalarına katkıda bulunur (Cho vd., 2018). Öz denetim becerilerinin güçlü olduğu öğrenciler, akademik görevlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda daha başarılı olurlar (Duckworth vd, 2019; Martin vd., 2019).

Okula bağlanma, öğrencilerin okula duygusal ve sosyal olarak bağlılık hissetmeleri ve okul topluluğunun bir parçası olduklarına inanmalarıdır. Okula güçlü bir şekilde bağlanmış öğrenciler, okuldaki etkinliklere daha fazla katılım gösterir ve akademik başarılarını artırma eğiliminde olurlar (Ueno, 2009). Okula bağlanmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi, literatürde geniş bir şekilde belgelenmiştir (Wang vd., 2019).

Ortaokul öğrencilerinin eğitim başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden öğrenme çevikliği ve akademik öz denetim, öğrencilerin bireysel performanslarını doğrudan etkileyen önemli iki bileşendir. Ancak, bu iki değişken arasındaki ilişkinin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiği, okula bağlanma düzeylerinin bu ilişkide nasıl bir rol oynadığı henüz tam olarak anlaşılmamıştır. Bu araştırma, bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin doğusundaki bir ilin merkezinde öğrenim gören 637 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 3 ortaokulun öğrencileri araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak; Akademik Öz Denetim (Büyük vd., 2020), Okula Bağlanma (Savi-Çakar & Karataş, 2017) ve Öğrenme Çevikliği Ölçeği (Çetin, 2023) kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS kullanılarak analiz edilmiştir ve Process makro ile aracılık analizi yapılmıştır. Araştırma modeli, öğrenme

çevikliği (Y) ile akademik öz denetim (X) arasındaki ilişkide, okula bağlanma (M) değişkeninin aracılık rolünü test etmektedir (Hayes, 2017).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin öğrenme çevikliği ile akademik öz denetim becerileri arasındaki ilişkinin, okula bağlanma düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde aracılık edildiğini göstermektedir. Okula daha yüksek düzeyde bağlı olan öğrenciler, öğrenme çevikliğini daha etkin kullanarak akademik öz denetim becerilerini geliştirmektedirler. Öğretmen ve arkadaş desteği gibi sosyal faktörler de bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve müdahale programlarının geliştirilmesinde rehberlik edici olabilir.

Anahtar Sözcükler: Okula bağlılık, ortaokul öğrencileri, öz denetim, öğrenme

Kaynaklar

Büyük, H., Öğülmüş, S., & Kapçı, E. G. (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education, 9*(4), 290-306. https://doi.org/10.19128/turje.778117

Çetin, Y. (2023). *ARCS Öğretim Tasarımı modelinin ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi başarısı, motivasyonu, öğrenme çevikliği ve eleştirel düşünme engelleri üzerine etkisi.* (Tez No. 775162) [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cho, Y. I., Kim, J. S., & Kim, J. O. (2018). Factors influencing adolescents' self-control according to family structure. Journal of Child and Family Studies, 27(11), 3520-3530. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1175-4

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. Annual Review Psychology, 70, 373-399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Eichinger, R. W. &Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning, 27*, 12-16.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford.

Kennett, D. J., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology, 26*(3), 441–457. https://doi.org/10.1080/01443410500342062

Martin, R. D., Kennett, D. J., & Hopewell, N. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology, 159*, 1-16. https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1555128

Parsons, D. & MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: bringing methodologies from ındustry to the classroom.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3

Savi-Çakar, F. & Karatas, Z. (2017). Adolescents' Self-Esteem, School Anger and Life Satisfaction as Predictors of Their School Attachment. *Education and Science, 42*(189), 121-136. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6573

Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. Sociological Forum, 24(3), 515-537. https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01118.x

Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: The

mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1587. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587

ID 40-The Mediating Role of School Attachment in the Relationship Between Learning Agility Levels and Academic Self-Control Skills of Secondary School Students

Merve Coşgun Demirdağ
Ataturk University, Turkey
mervecosgun9333@gmail.com
0000-0003-2652-020X

Adnan Taşgın
Ataturk University, Turkey
atasgin@atauni.edu.tr
0000-0002-3704-861X

Introduction

There are many factors that affect success in education. Among these factors, learning agility, academic self-control and school engagement are three important components. Learning agility is defined as the ability of individuals to quickly adapt to new knowledge and skills and to use these skills effectively (Eichinger & Lombardo, 2004). Especially in changing and uncertain educational environments, learning agility can directly affect students' academic achievement (Parsons & MacCallum, 2019).

Academic self-control, on the other hand, involves students' ability to monitor and direct their own learning processes, set goals, and apply the necessary strategies to achieve these goals (Kennett & Keefer, 2006). This ability contributes to students becoming independent and effective learners (Cho et al., 2018). Students with strong self-control skills are more successful in planning and performing academic tasks (Duckworth et al., 2019; Martin et al., 2019).

School attachment is when students feel emotionally and socially connected to school and believe that they are part of the school community. Students who are strongly attached to school show more participation in school activities and tend to increase their academic achievement (Ueno, 2009). The positive impact of school attachment on students' academic achievement has been widely documented in the literature (Wang et al., 2019).

There are many factors that affect the educational success of secondary school students. Among these factors, learning agility and academic self-control are two important components that directly affect students' individual performance. However, to what extent and how the relationship between these two variables is realized and what role school attachment levels play in this relationship has not yet been fully understood. This study aims to fill this gap

Methodology

In this study, descriptive survey model was adopted. The sample of the study consisted of 637 secondary school students studying in the center of a province in eastern Turkey. In the sample selection, students of 3 secondary schools voluntarily participated in the study with the convenience sampling system. The data were analyzed using SPSS and mediation analysis was conducted using Process macro. The research model tests the mediating role of school attachment (M) in the relationship between learning agility (Y) and academic self-control (X) (Hayes, 2017).

Results / Expected Outcomes

The results of the study show that the relationship between learning agility and academic self-control skills of secondary school students is significantly mediated by their level of school attachment. Students with higher levels of school attachment use learning agility more effectively and improve their academic self-control skills. Social factors such as teacher and peer support also play an important role in this process. These findings may guide the development of educational policies and intervention programs.

Keywords: School engagement, secondary school students, self-control, learning.

References

Büyük, H., Öğülmüş, S., & Kapçı, E. G. (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education, 9(*4), 290-306. https://doi.org/10.19128/turje.778117

Cho, Y. I., Kim, J. S., & Kim, J. O. (2018). Factors influencing adolescents' self-control according to family structure. *Journal of Child and Family Studies, 27*(11), 3520-3530. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1175-4

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review Psychology, 70,* 373-399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Eichinger, R. W. &Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning, 27*, 12-16.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach.* Guilford.

Kennett, D. J., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology, 26*(3), 441–457. https://doi.org/10.1080/01443410500342062

Martin, R. D., Kennett, D. J., & Hopewell, N. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. The Journal of Social Psychology, 159, 1-16. https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1555128

Parsons, D. & MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: bringing methodologies from ındustry to the classroom*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3

Savi-Çakar, F. & Karatas, Z. (2017). Adolescents' Self-Esteem, School Anger and Life Satisfaction as Predictors of Their School Attachment. *Education and Science, 42*(189), 121-136. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6573

Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum, 24*(3), 515-537. https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01118.x

Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: The mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology, 10,* 1587. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587

ID 41- Tartışmalı Konuların Öğretiminde Collins'in Sorgulayıcı Öğretim Stratejilerinin Kullanılması

Burak Şahin
Milli Eğitim Bakanlığı
burakk.sahinn00@gmail.com

Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi
cbabadogan@gmail.com

Giriş

Toplumsal yaşamda kayda değer insan tarafından önemli görülen, değer yargılarını içerdiği için yalnızca gerçek, kanıt veya deneylerle çözülemeyen (Wellington, 1986; Berg, Graeffe ve Holden, 2003) alternatif inanç, değer veya rekabet eden çıkarlara dayalı açıklama ve çözümler üreten güncel anlaşmazlık veya sorunlar (Council of Europe, 2016) olarak tanımlanan tartışmalı konular, sosyal karmaşa çağında eğitim programları ve öğretim süreçleri üzerinden tartışılmaya devam etmektedir. Tartışmalı konuların toplumsal değer çatışmalarından kaynaklanan yapısı ve konuyla ilgili bilgi veya kanıtların eksik, taraflı olma olasılığı dikkate alındığında, öğrencilerin kendilerine ve başkalarına ait varsayımları, bakış açılarını sorgulama olasılıklarının artırılması, tartışmalı konuların öğretiminde bir turnusol olarak değerlendirilebilir. Öğretim stil, strateji ve yöntemleri üzerinden tartışılabilecek bu durum, tartışmalı konuların öğretiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeye daha fazla vurgu yapılmasını gerektirmektedir. (Stradling, 1984). Tartışmalı konuların öğretiminde sorgulamaya yapılan bu vurgu, sokratik tartışma süreçlerine yönelik öğretim stratejilerini içeren sokratik yöntem bağlamında yeniden düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerine vakalar üzerinden akıl yürütmeyi öğretmek amacıyla, öğretim sırasında başvurdukları çeşitli özel stratejilerden oluşan Sokratik yöntem (Collins, 1976) öğretim süreci öncesinde belirlenmiş sorularla, bireyin zihninde gizli kalmış doğruları açığa çıkarma ve gerçeği buldurma temeline dayanan (Babadoğan, 1996) bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Literatürde Sokratik yöntem olarak da isimlendirilen Sorgulayıcı Öğretim Kuramı, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri farklı bağlamlarda ifade etmelerini sağlamak ve yeni bir alanı öğrenip problemleri kendi başlarına çözebilmeleri için sorgulama becerilerini geliştirmek için sınıfta diğer yöntemlerle iç içe kullanılabilen bir yöntem olarak düşünülebilir (Collins, 1986). Sorun temelli program modellerinde daha verimli kullanılabilen sorgulayıcı öğretim stratejisi (Babadoğan ve Gürkan, 2002) içerikle ilgili bilgi ediniminin ötesinde yüksek düzeyde düşünce süreçleri(bilişsel stratejiler) ve entelektüel özgürlük geliştirmeye yöneliktir (Collins, 1987).

Parker ve Hess'e (2001) göre daha derin ve geniş bir karşılıklı anlayış arayışına yönelik bir sokratik tartışma, sorgulayıcıların aynı sorgulama nesnesi (tartışma konusu, metaryal) üzerinden, başkalarıyla metinler veya konular hakkında yaptıkları konuşmaların içerdiği diyalojik ilişkileri ifade eden ortak sorgulama kavramına karşılık gelmektedir. Parker ve Hess'in tartışmalı konuların öğretimine yönelik önerdikleri ortak sorgulama süreci, Collins'in öğrencilerle yürütülen sorgulama diyaloğu şeklinde ilerleyen öğretim stratejilerinin takip edilmesi ile hayata geçirilebilir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, Collins'in sorgulayıcı

öğretim stratejilerinin tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasına yönelik öğretimsel bir bakışı açısı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmada, tartışmalı konuların öğretiminde dikkate alınması gereken bazı temel ilkeleri belirlemek ve Collins'in sorgulayıcı öğretim stratejilerinin tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasına yönelik bir bakış açısı geliştirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada, Collins'in sorgulayıcı öğretim stratejilerinin tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Olumlu ve olumsuz örneklerin seçilmesi, vakaların sistematik olarak değiştirilmesi, karşı örneklerin seçilmesi, varsayımsal vakalar oluşturma, hipotezler oluşturma, hipotezlerin test edilmesi, alternatif tahminleri göz önünde bulundurmak, öğrencileri tuzağa düşürmek, bir çelişkinin sonuçlarının izini sürmek, otoriteyi sorgulamak şeklinde sıralanan sorgulayıcı öğretim stratejilerini kullanarak tartışmalı konuların öğretimine yönelik ders tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sokratik yöntem, Sorgulayıcı öğretim stratejisi, Tartışmalı konuların öğretimi,

Kaynaklar

Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansıması*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi.

Babadoğan, C., & Gürkan, T. (2002). Sorgulayıcı öğretim kuramının akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama.* 1(2), 149-180.

Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). Teaching controversial issues: A European perspective. Children's Identity and Citizenship in Europe. CiCe.

Collins, A. (1976). Processes in acquiring knowledge. *Schooling and the Acquisition of Knowledge* içinde.

Collins, A. (1986). Different goals of inquiry teaching. BBN Laboratories Incorporated.

Collins, A. (1987). *A sample dialogue based on a theory of inquiry teaching*. Instructional Theories in Action (ss. 181-199). Lawrence Erlbaum Associates.

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.

Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational review*, 36(2), 121-129.

Wellington, J. J. (1986). Controversial Issues in the Curriculum, Oxford, Blackwell.

ID 41- Using Collins' Inquiry Teaching Strategies in Teaching Controversial Issues

Burak Şahin
Ministry of National Education
burakk.sahinn00@gmail.com

Cem Babadoğan
Ankara University
cbabadogan@gmail.com

Introduction

Considered important by a significant number of people in social life, which cannot be solved by facts, evidence or experiments alone because they involve value judgments (Wellington, 1986; Berg, Graeffe and Holden, 2003) controversial issues, defined as contemporary disputes or problems that generate explanations and solutions based on alternative beliefs, values or competing interests (Council of Europe, 2016) continue to be debated through curriculum and instruction processes in an era of social complexity. Considering the nature of controversial issues arising from social value conflicts and the possibility that information or evidence on the subject may be incomplete and biased, increasing the possibility of students questioning their own and others' assumptions and perspectives can be considered as a litmus in teaching controversial issues. This situation, which can be discussed in terms of teaching styles, strategies and methods, requires more emphasis on inquiry-based learning in teaching controversial issues. (Stradling, 1984). This emphasis on questioning in teaching controversial topics can be rethought in the context of the socratic method, which includes teaching strategies for socratic discussion processes.

The Socratic method which consists of a variety of specific strategies that teachers use during instruction to teach students to reason through cases (Collins, 1976), It is accepted as a teaching method based on revealing the truths hidden in the minds of individuals and making them find the truth with questions determined before the teaching process (Babadoğan, 1996). Inquiry Teaching Theory, also called Socratic method in the literature, can be considered as a method that can be used intertwined with other methods in the classroom to enable students to express their knowledge in different contexts and to develop their questioning skills so that they can learn a new field and solve problems on their own (Collins, 1986). The inquiry teaching strategy, which can be used more efficiently in problem-based curriculum models (Babadoğan & Gürkan, 2002), aims to develop high level thought processes (cognitive strategies) and intellectual freedom beyond the acquisition of content-related knowledge (Collins, 1987).

According to Parker and Hess (2001), a socratic discussion that seeks a deeper and broader mutual understanding corresponds to the concept of collaborative inquiry, which refers to the dialogic relationships involved in conversations that questioners have with others about texts or topics, over the same object of inquiry (topic of discussion, material). The collaborative inquiry process proposed by Parker and Hess for teaching controversial topics can be realized by following Collins' instructional strategies that proceed in the form of inquiry dialogues with students. From this point of view, the aim of this study is to develop an instructional perspective on the use of Collins' inquiry teaching strategies in teaching controversial topics.

Methodology

In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to determine some basic principles that should be considered in teaching controversial issues and to develop a perspective on the use of Collins' inquiry teaching strategies in teaching controversial issues.

Results / Expected Outcomes

In the study, results supporting the use of Collins' inquiry teaching strategies in teaching controversial topics were obtained. The course design was carried out for teaching controversial topics using inquiry teaching strategies such as selecting positive and negative examples, systematically changing cases, selecting counterexamples, creating hypothetical cases, creating hypotheses, testing hypotheses, considering alternative predictions, trapping students, tracing the consequences of a contradiction, questioning authority.

References

Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansıması*.(Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi.

Babadoğan, C., & Gürkan, T. (2002). Sorgulayıcı öğretim kuramının akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama.* 1(2), 149-180.

Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). Teaching controversial issues: A European perspective. Children’s Identity and Citizenship in Europe. CiCe.

Collins, A. (1976). Processes in acquiring knowledge. *Schooling and the Acquisition of Knowledge* içinde.

Collins, A. (1986). Different goals of inquiry teaching. BBN Laboratories Incorporated.

Collins, A. (1987). *A sample dialogue based on a theory of inquiry teaching*. Instructional Theories in Action (ss. 181-199). Lawrence Erlbaum Associates.

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.

Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational review*, 36(2), 121-129.

Wellington, J. J. (1986). Controversial Issues in the Curriculum, Oxford, Blackwell.

ID 42 - Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü

Çiğdem DİLEK ERYİĞİT
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
cigdemdilekpdr@gmail.com
000-0002-1374-6018

Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
atasgin@atauni.edu.tr
0000-0002-3704-861X

Giriş

Bireylerin hem okul hem de günlük yaşamlarında başarılı olabilmeleri için en kritik unsurlardan biri motivasyondur (OECD, 2013). Yetenekleri sınırlı fakat hedeflerine erişmek için yüksek motivasyona sahip bireyler, kendileri için hedef belirleme ve onlara odaklanma konusunda yetersiz kalan yetenekli bireylere göre daha fazla başarı elde ederler (Duckworth vd., 2011). Motivasyon, bireylerin davranışlarını gerçekleştirme konusunda istekli hale gelmelerini sağlayan ve onlara enerji veren bir itici güç olarak tanımlanır (Akbaba, 2006). Motivasyon, öğrenciler açısından değerlendirildiğinde; okul motivasyonu ve akademik motivasyon olarak öne çıkar.

Okul motivasyonu öğrencilerin okul kurallarına uymalarını, okula devam etmelerini, okul ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini ve bu davranışları gerçekleştirmelerini sağlayan gücü ifade eder. Öğrencilerin okul motivasyon seviyeleri ve onları motive eden etkenler bireysel farklılıklar gösterir. Bir öğrenciyi motive eden şey, bir başka öğrenciyi motive etmeyebilir ve hatta onun motivasyonunu azaltabilir (Kaynak vd., 2017). Akademik motivasyon ise öğrenme ve gelişim süreçlerinde en kritik psikolojik unsurlardan biri olarak görülür (Roeser & Eccles, 1998). Akademik motivasyon, akademik başarı ve performansla bağlantılı davranışların kaynağıdır (Usher & Morris, 2012) ve verimlilik, entelektüel beceriler, işe harcanan çaba, prestijli bir işe sahip olma ve kariyer dinamizmi gibi kavramlarla olumlu ilişkilidir (Pascarella & Terenzini, 2005). Bu ilişkilerin yanı sıra akademik motivasyonun öz yeterliliğin gelişimine de önemli katkıları vardır (Schunk, 2013). Öz yeterlik, bireyin öğrenme isteğini ve davranışlarını belirlenen hedeflere yönlendirebilmesi için kendisine ve yeteneklerine duyduğu güven olarak tanımlanır (Bandura, 1977).

Literatürde öz yeterliliğin akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ve aynı zamanda motivasyon üzerinde önemli bir rol oynadığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Schunk, 2013). Başarı açısından büyük öneme sahip olan motivasyon, ergenlik dönemiyle birlikte okul sürecinde belirgin bir şekilde azalmaktadır (OECD, 2016; Schrerer & Preckel, 2019; Stroet vd., 2015). Okul ve akademik motivasyon arasındaki ilişki, öğrencilerin okul başarısını artırmada önemli bir faktördür. Motivasyonun düştüğü kritik yaşlarda öz yeterliğin bu ilişkideki aracı rolünü kavramak; eğitimciler, rehberlik uzmanları ve eğitim programcıları için öğrencilerin

motivasyonlarını yükseltmek amacıyla etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin okul ve akademik motivasyonu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolünün belirlenmesi önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenlerin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alanyazındaki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin okul ve akademik motivasyonlarında öz yeterliğin aracı rolünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ilişkisel tarama deseninde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Araştırma örneklemini, ortaokullarda öğrenim gören 341 öğrenci oluşturmaktadır Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kaynak ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri için Okul Motivasyonu Ölçeği", Telef ve Karaca (2012) tarafından uyarlaması gerçekleştirilen "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından uyarlaması yapılan "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Analizler yapılırken IBM SPSS 26 ve PROCESS v 4.2 programları kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Okul motivasyonunun, akademik motivasyon üzerinde dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, dolayısıyla da öz yeterliğin, okul motivasyonu ve akademik motivasyon arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma hipotezinin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik motivasyon, aracılık analizi, okul motivasyonu, öz yeterlik.

Kaynaklar

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Duckworth, A.L. et al. (2011), "Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions", *Educational Psychology, 31*(1), 17-26. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506003.

Kaynak, S., Özhan, M. B., & Kan, A. (2017). Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies, 12*(4) 293-312. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11336

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel.

Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2005). *PISA 2012 results: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs*. OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *Foundations for the future, reviews of national policies for education*. https://doi.org/10.1787/9789264257658-en

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Roeser, W. R., & Eccles, S. J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in aca demic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*(1), 123–158. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6

Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research, 89*(2), 211–258. https://doi.org/10.3102/0034654318819127

Schunk, D. H. (1991) Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231, http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Stroet, K. Opdenakker, M. C. Minnaert, A. (2015). What motivates early adolescents for school? A longitudinal analysis of associations between observed teaching and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 42*,129–140. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002

Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 169-187.

Usher, E. L., & Morris, D. B. (2012). *Academic motivation. In encyclopedia of the sciences of learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_834

ID 43 - NİJER SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE BİR PROGRAM ÖNERİSİ

Mamane Bachirou DJIBRIL ISSOUFOU
Ankara Üniversitesi/Türkiye
maman3656@gmail.com
0000-0001-5975-7751

Fatma BIKMAZ
TED, Türkiye
fatma.bikmaz@ted.org.tr
0000-0001-7880-3231

Giriş

Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana süregelen ve bütün toplumlarda insanların ihtiyaçlarının karşılamasını sağlayan en önemli sistemlerden biridir (Senemoğlu, 2011). Yapılan araştırmalar, tüm eğitim kaynakları arasında öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenmesine ve dolayısıyla bir devletin ekonomik, sosyal ve politik alanlardaki ilerlemesine büyük katkılar getirdiğini göstermektedir (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2010; Flores, 2016; Tan, Liu & Low, 2017). Bu nedenle, eğitimin kalitesi denildiğinde ilk olarak öğretmen niteliği akla gelmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları, teknik altyapı veya öğretim araç gereçleri ne kadar iyi olursa olsun, sonunda öğrencilerin hayata hazırlanmasında fark yaratan öğretmenlerdir (Katitia, 2015).

Nijer'in öğretmen eğitimi sisteminde, ilkokul öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmen okullarında (Ecoles Normales d'Instituteurs) yetiştirilmektedir (Yahaya, 2018). 1960 yılında Cumhuriyet'in ilanından bu yana Öğretmen Normal Okulu olarak bilinen öğretmen yetiştirme sistemi altında bir ya da iki yıllık Sınıf Öğretmenliği Programı ile yürütülmektedir (Coulibaly, 2010).

Nijer'de eğitimin kalitesi, özellikle temel eğitim Nijer'de eğitimden sorumlu en yüksek makamlar için büyük bir endişe kaynağıdır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çeşitli değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin öğretim programlarındaki kazanımlara ulaşma düzeylerinin son derece düşük olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin; Nijer'in PASEC (2014)'i sonuçları, ilkokul öğrencilerinin %90.2'sinin Fransızca 'da başarısız olduğunu ve %72.2'sinin matematikte yeterli başarı eşiğinin altında kaldığını göstermektedir (Bakingué, 2017). Bu tür sonuçlarla karşı karşıya kalındığında, gençlerin geleceklerine iyi bir şekilde hazırlanmalarını sağlamak için öğretmenlerin niteliğini artırmak bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemini Nijer'de nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme sorunu oluşmaktadır. Bu sorunu çözmek için Normal Okullarda uygulanan sınıf öğretmenliği programını değerlendirmek ve bu doğrultuda yeni bir sınıf öğretmenliği programı önermek amaçlanmıştır.

Yöntem

Nijer'in sınıf öğretmenliği programının Stufflebeam'in CIPP Modeline göre değerlendirilmesi ve bir sınıf öğretmenliği program önerisinin hazırlanmasını amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden ardışık açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmıştır

(Creswell, 2014; Creswell & Clark, 2017). Araştırmanın çalışma gruplarını sırasıyla Nijer'in Niamey ve Tahoua şehirlerinde bulunan Saadou Galadima ve Kaocen Normal Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Okullarında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları, bu okullarda görev yapan öğretim elemanları ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapan uygulama sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda nicel verilerin toplanmasında "Sınıf Öğretmenliği Programını Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Nicel verileri zenginleştirmek ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, değerlendirme sonuçları ve alan yazın taraması sonucunda ortaya konan ilkeler doğrultusunda bir program önerisi hazırlanmış ve sınıf öğretmenliği, program geliştirme ve öğretmen eğitimi alanında görev yapan uzmanlarının katılımıyla bir program önerisini değerlendirmek amacıyla uzman çalıştayı düzenlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında Nijer'de uygulanan mevcut sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesinde öne çıkan sonuçlardan ilki, programın toplam süresinin yetersiz olduğu, derslere ve öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin yeterli olmadığıdır. Katılımcılardan elde edilen sonuçlardan, mevcut programın en güçlü yönünün sosyal yapılandırmacılığa dayalı olarak ulusal dillerde eğitim vermesi olduğu, bunun da adayların çevreleri ve kültürleriyle bağ kurmalarına yardımcı olduğu belirlenirken, eğitmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullandıkları materyallerin büyük çoğunluğunun geleneksel materyaller olduğu ve programın belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için bu materyallerin geliştirilmesi gerektiğini sonucuna varılmıştır. Uzman çalıştayının sonuçlarına göre, önerilen programın süresinin üç yıl olması, programa kabul için lise diplomasının gerekli olması ve genel olarak önerilen programın boyutlarının birbiriyle tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Eğitimi, Program Değerlendirme, Nijer Sınıf Öğretmenliği Programı, Normal Sınıf Öğretmeni Okulu, CIPP Modeli

Kaynaklar

Bakingué, M. (2017). Devenir et rester enseignant au Niger, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | 2017: http:// journals.openedition.org/ries 5811; doi : 10.4000/ries.5811.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education,* 61(1-2), 35-47. https://doi.org/10.1177/0022487109348024.

Coulibaly M., (2010). La Formation des Eseignants au Niger, Formation Et Profession Revue. *International Scientifique en Education, 3* (2), 41-46.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. (3th Ed.) USA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting.* London: Pearson Education Limited.

Katitia, D. M. O. (2015). Teacher Education Preparation Program for the 21st Century. Which Way Forward for Kenya? *Journal of Education and Practice, 6*(24), 57- 63.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1*(1), 35-47.

Tan, OS., Liu, WC. & Low, EL. (2017). *Teacher Education Futures: Innovating Policy, Curriculum and Practices*. In: Tan, OS., Liu, WC., Low, EL. (eds) Teacher Education in the 21st Century. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_1.

Yahaya, M. (2018). *Bazı gelişmiş ülkeler ile Nijer'deki sınıf öğretmenlerinin eğitimi ve istihdamı konusunda karşılaştırmalı bir analiz,* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

ID 43-EVALUATION of PRIMARY TEACHER EDUCATION PROGRAM in NIGER AND A PROGRAM PROPOSAL

Mamane Bachirou DJIBRIL ISSOUFOU
Ankara University/Türkiye
maman3656@gmail.com
0000-0001-5975-7751

Fatma BIKMAZ
TED, Türkiye
fatma.bikmaz@ted.org.tr
0000-0001-7880-3231

Introduction

Education is an indispensable phenomenon that has been going on since the existence of humanity. Education is one of the most important systems that meet the needs of people in all societies (Senemoğlu, 2011). Research shows that among all educational resources, teacher quality contributes greatly to students' learning and thus to a state's progress in economic, social and political areas (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2010; Flores, 2016; Tan, Liu & Low, 2017). Therefore, when it comes to the quality of education, teacher quality comes to mind first. In this context, no matter how good the educational programs, technical infrastructure or teaching materials are, in the end, it is teachers who make the difference in preparing students for life (Katitia, 2015).

In Niger's teacher education system, primary school teachers are trained in teacher training schools (Ecoles Normales d'Instituteurs) under the Ministry of National Education (Yahaya, 2018). Since the 1960 proclamation of the Republic, teacher training has been carried out through a one- or two-year Primary Teacher Education Program under the teacher training system known as the Teacher Normal School (Coulibaly, 2010).

The quality of education in Niger, especially basic education, is a major concern for the highest authorities responsible for education in Niger. Various national and international assessment studies highlight the extremely low levels of student achievement of curricular outcomes. For example, Niger's PASEC 2014 results show that primary school students have a failure rate of over 90.2% in French and 72.2% are below the threshold of adequate achievement in mathematics (Bakingué, 2017). Faced with such results, there seems to be a need to improve the quality of teachers to ensure that young people are well prepared for their future.

In this context, the problem of the study is the problem of training qualified classroom teachers in Niger. In order to solve this problem, the aim is to evaluate the primary teacher education program implemented in Normal Schools and to propose a new program.

Methodology

In this study, which aims to evaluate Niger's primary teacher education program according to Stufflebeam's CIPP Model and to prepare a new program proposal, sequential explanatory mixed research design was used (Creswell, 2014; Creswell & Clark, 2017). The study groups of the research consisted of pre-service teachers studying in the department of classroom

teaching at Saadou Galadima and Kaocen Normal Primary Teacher Training Schools in Niamey and Tahoua cities of Niger, respectively, lecturers working in these schools, and practicing classroom teachers working in schools under the Ministry of National Education. In this context, "Primary Teacher Education Program Evaluation Questionnaire" was used to collect quantitative data. In order to enrich the quantitative data and obtain in-depth information, semi-structured interviews were conducted with the instructors. Afterwards, a program proposal was prepared in line with the evaluation results and the principles set out in the literature review, and a workshop was organized with the participation of experts working in the field of classroom teaching, program development and teacher education to evaluate program proposal.

Results

The first of the prominent results of the evaluation of the current primary teacher education program implemented in Niger within the scope of the research is that the total duration of the program is insufficient, and the time allocated to courses and teaching practice is not enough. The participants concluded that the strongest aspect of the current program is that it provides education in national languages based on social constructivism, which helps candidates to connect with their environment and culture, and the majority of the materials used by the instructors in the teaching-learning process are traditional materials and these materials need to be improved in order for the program to achieve its goals. According to the results of the expert workshop, it was concluded that the duration of the proposed program was three years, a high school diploma was required for admission to the program, and the dimensions of the program were consistent with each other.

Keywords: Teacher Education, Program Evaluation, Niger Primary Teacher Education Program, Normal Primary Teacher School, CIPP Model.

References

Bakingué, M. (2017). Devenir et rester enseignant au Niger, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 74 | 2017: http:// journals.openedition.org/ries 5811 ; doi : 10.4000/ries.5811.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education,* 61(1-2), 35-47. https://doi.org/10.1177/0022487109348024.

Coulibaly M., (2010). La Formation des Eseignants au Niger, Formation Et Profession Revue. *International Scientifique en Education, 3* (2), 41-46.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. (3th Ed.) USA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting.* London: Pearson Education Limited.

Katitia, D. M. O. (2015). Teacher Education Preparation Program for the 21st Century. Which Way Forward for Kenya? *Journal of Education and Practice, 6*(24), 57- 63.

Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1*(1), 35-47.

Tan, OS., Liu, WC. & Low, EL. (2017). *Teacher Education Futures: Innovating Policy, Curriculum and Practices*. In: Tan, OS., Liu, WC., Low, EL. (eds) Teacher Education in the 21st Century. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3386-5_1.

Yahaya, M. (2018). *Bazı gelişmiş ülkeler ile Nijer'deki sınıf öğretmenlerinin eğitimi ve istihdamı konusunda karşılaştırmalı bir analiz,* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

ID 44 - İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması

Senagül KOÇ
Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye
senagul_koc19@trabzon.edu.tr
0009-0005-1064-7902

Özden DEMİR
Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Giriş

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içinde barından (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008) bir yapıdır. Nitelikli bir matematik öğretmeninin alanında sahip olması gereken özel alan yeterlikleri bulunmaktadır. İlgili özel alan yeterliklerinin öğrencilere yapılacak rehberli öğrenme desteğinde, matematiksel öğretim becerilerinin gelişiminde ve öğretim sürecinin niteliğini arttırmada katkısı oldukça değerlidir (Barasa, 2020). Bu bağlamda öğretmen özel alan yeterliliklerinin üst düzey düşünme süreç ve becerileriyle doğrudan ilişkisi olabilir. Öyle ki üst düzey düşünme birçok amaçların işlevsel yerine getirilmesinde kullanılan önemli bir süreçtir. Böyle bir süreçte üst düzey düşünme, kurallı olmayıp esnek bir yapıda çoklu çözümleri beraberinde getirip öz düzenleme ve öz değerlendirme becerilerinin kullanımını içinde barındırmaktadır. Üst düzey düşünme sürecinin içerisinde yer alan matematiksel düşünme becerileriyse matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin kullanılması ve geliştirilmesinde önemli ölçüde rol oynayan temel bir analitik düşünme süreç becerileridir. Matematiksel düşünme, dünyayı düşünmenin belirli bir yolu olup sadece matematikle ilgili olmak zorunda değildir. Matematiğin belirli kısımlarında bu şekilde nasıl düşünüleceğini öğrenmek için ideal bağlamları da sağlayabilir (Devlin, 2012). Ayllón, Gómez ve Ballesta-Claver'da (2016) matematik öğretiminin temel amacının düşünmeyi geliştirmek olduğunu bu düşünme üretiminin özel olarak "Matematiksel Düşünme" olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle matematiksel düşünmenin geliştirilmesi matematik öğretmenlerine özel alan yeterliklerin gelişiminde, problemlere ıraksak bir yaklaşımla bakabilmelerinde ve öğrencilere gösterilecek rehberlikte olumlu katkısını gösterebilecektir. Alanyazında matematik öğretmenlerinin özel alan yeterlikleriyle matematiksel düşünme süreç ve becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar sınırlı sayıda yer almaktadır (Alfayez, 2022). Bu çalışma, alanyazına katkı sağlamakla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeler yapmaya ve matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini matematiksel düşünme perspektifinden değerlendirmeye imkan sunması açısından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme becerilerindeki (tümevarımsal, tümdengelimsel, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme) deneyimleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel yönteme göre desenlenip olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinde matematiksel düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu MEB'in (2008) belirlemiş olduğu matematik öğretmeninin sahip olması gereken özel alan yeterlikleriyle matematiksel düşünme sürecinde yer alan temel boyutlardaki (tümevarımsal, tümdengelimsel, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme) beceriler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu boyutlar belirlenirken ilgili alanyazın taranmış (Tall, 1991; MEB, 2008; Bal & Artut, 2020; Chimmalee & Anupan, 2023) uzman görüşlerine başvurularak dokuz soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının güvenirliği ve geçerliğinde alanyazından yararlanılmış, alandaki iki uzmanın görüşleri alınmış ve ilgili uzmanların görüşleri karşılaştırılıp Miles ve Huberman (1994) modeliyle görüş birliği %80 bulunmuştur. Pilot görüşme sonrası görüşme formunda düzenlemelere gidilmiştir. Araştırma evrenini Artvin il merkez ve ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev alan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmakta olup çalışma grubundan random yoluyla seçilen yedi öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. Araştırmanın verileri analiz aşamasında olup kodlayıcılar arası güvenirliğe dikkat edilerek içerik analizi yapılıp kodlar ve temalar oluşturulacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar sunularak literatür kapsamında tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: nitelik, problem çözme, rehberli öğrenme desteği, üst düzey düşünme

Kaynaklar

Alfayez, M. Q. E. (2022). Mathematical proficiency among female teachers of the first three grades in Jordan and its relationship to their mathematical thinking. *Frontiers in Education,*7(1). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957923

Ayllón, M. F., Gómez, I. A., & Ballesta-Claver, J. (2016). Mathematical thinking and creativity through mathematical problem posing and solving. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones,* 4(1), 195-218. https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89

Bal, A. P., & Artut, P. D. (2020). Developing the mathematical thinking scale: Validity and reliability. *Cukurova University Faculty of Education Journal,* 49(1), 278-315. https://doi.org/10.14812/cuefd.597204

Barasa, L. (2020). Teacher quality and mathematics performance in primary schools in Kenya. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education,* 24(1), 53-64. https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1734164

Chimmalee, B., & Anupan, A. (2023). The effects of using flipped cloud learning with advancing mathematical thinking approaches on undergraduate students'mathematical critical thinking. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 24(3), 240-260. https://doi.org/10.17718/tojde.1125894

Devlin, K. (2012). *Introduction to mathematical thinking* (Vol. 331). CA: Keith Devlin.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Tall, D. (1991). *Advanced Mathematical Thinking*. The Netherlands: Kluwer.

ID 44 -An Investigation of Primary School Mathematics Teachers' Opinions on Mathematical Thinking Skills Reflected in Special Field Competencies

Senagül KOÇ
Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Türkiye
senagul_koc19@trabzon.edu.tr
0009-0005-1064-7902

Özden DEMİR
Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Türkiye
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Introduction

Teacher competencies are a structure that includes the knowledge, skills and attitudes that teachers must have in order to fulfill their profession effectively and efficiently (Ministry of National Education [MEB], 2008). There are specific field competencies that a qualified mathematics teacher must have in his field. The contribution of relevant special field competencies in guided learning support to students, in the development of mathematical teaching skills and in increasing the quality of the teaching process is very valuable (Barasa, 2020). In this context, teacher specific field competencies may have a direct relationship with higher-order thinking processes and skills. So much so that high-level thinking is an important process used in the functional fulfillment of many goals. In such a process, higher-order thinking is not regular, but brings multiple solutions in a flexible structure and includes the use of self-regulation and self-evaluation skills. Mathematical thinking skills, which are among the skills included in the higher-order thinking process, are a basic analytical thinking process that plays a significant role in the use and development of mathematics teachers special field competencies. Mathematical thinking is a specific way of thinking about the world, and it doesn't have to be just about mathematics. It also provides ideal contexts for learning how to think in this way about certain parts of mathematics (Devlin, 2012). Ayllón, Gómez and Ballesta-Claver (2016) stated that the main purpose of mathematics teaching is to develop thinking and this thinking production is specifically called "Mathematical Thinking". For this reason, the development of mathematical thinking will have a positive contribution to the development of special field competencies for mathematics teachers, their ability to look at events in the flow of daily life with a multidimensional divergent approach, and the guidance given to students. When the literature is examined, there are a limited number of studies addressing the relationship between mathematics teachers special field competencies and mathematical thinking processes and skills (Alfayez, 2022). This study is important in terms of contributing to the literature and providing the opportunity to make arrangements in teacher training programs and to evaluate the special field competencies of mathematics teachers from the perspective of mathematical thinking. In this context, in the research the opinions of primary school mathematics teachers regarding mathematical thinking skills (inductive, deductive, problem solving, planned and rule-based thinking) reflected in their special field competencies were examined.

Methodology

The research was designed according to the qualitative method. Conveniently accessible case sampling, one of the non-probability (purposive) sampling methods, was used in the research. In the research, opinions of elementary mathematics teachers regarding their use of mathematical thinking skills in special field competencies were obtained with a semi-structured interview form. The semi-structured interview form was prepared by taking into account the special field competencies that a mathematics teacher should have as determined by the MEB (2008) and the skills in the basic dimensions of the mathematical thinking process (inductive, deductive, problem solving, planned and rule-based thinking). While determining these dimensions, the relevant literature was scanned (Tall, 1991; MEB, 2008; Bal & Artut, 2020; Chimmalee & Anupan, 2023) and an interview form with nine questions was created by consulting expert opinions. Regarding the reliability and validity of the data collection tool, the opinions of two experts in the field were obtained by using the literature and the relevant opinions were compared, and the consensus was found to be 80% with the Miles and Huberman (1994) model. After the pilot interview, adjustments were made to the interview form. The research population consists of elementary mathematics teachers working in the 2024-2025 academic year in Artvin city center and districts, and a semi-structured interview form will be applied to seven teachers randomly selected from the study group. The data of the research is in the analysis phase, and content analysis will be carried out, paying attention to inter-coder reliability, and codes and themes will be created.

Results / Expected Outcomes

The results obtained during the research process will be presented and discussed within the scope of the literature.

Keywords: guided learning support, higher order thinking, problem solving, quality

References

Alfayez, M. Q. E. (2022). Mathematical proficiency among female teachers of the first three grades in Jordan and its relationship to their mathematical thinking. *Frontiers in Education,*7(1). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957923

Ayllón, M. F., Gómez, I. A., & Ballesta-Claver, J. (2016). Mathematical thinking and creativity through mathematical problem posing and solving. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones,* 4(1), 195-218. https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89

Bal, A. P., & Artut, P. D. (2020). Developing the mathematical thinking scale: Validity and reliability. *Cukurova University Faculty of Education Journal,* 49(1), 278-315. https://doi.org/10.14812/cuefd.597204

Barasa, L. (2020). Teacher quality and mathematics performance in primary schools in Kenya. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education,* 24(1), 53-64. https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1734164

Chimmalee, B., & Anupan, A. (2023). The effects of using flipped cloud learning with advancing mathematical thinking approaches on undergraduate students'mathematical critical thinking. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 24(3), 240-260. https://doi.org/10.17718/tojde.1125894

Devlin, K. (2012). *Introduction to mathematical thinking* (Vol. 331). CA: Keith Devlin.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Tall, D. (1991). *Advanced Mathematical Thinking*. The Netherlands: Kluwer.

ID 46- OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ALAN YETERLİKLERİNE YANSIYAN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNDEKİ DENEYİMLERİ: NİTEL DURUM ÇALIŞMASI

Gülşen GÜLNAR
Trabzon Üniversitesi, TÜRKİYE
gulsen_gulnar23@trabzon.edu.tr
0009-0006-9220-6429

Özden DEMİR
Trabzon Üniversitesi, TÜRKİYE
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Giriş

Okul öncesi öğretmenliği, öğrenenin kişiliğinin temelinin atılmasında önemli bir rol üstlenirken mesleki yeterlikleri ve performansları doğrultusunda; etkili uygulamaları çocuklara yansıtmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017)'de öğretmen yeterlilikleri, "öğretmenlik mesleğini etkili, verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutumlar" olarak ele alınmaktadır. Okul öncesi öğretmenliğinin özel alan yeterlikleri; a) gelişim alanları, b) aile ile iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, c) değerlendirme, ç) iletişim, d) yaratıcılık ve estetik, e) okul ve toplumla iş birliği yapma ve f) mesleki gelişimi sağlamadan oluşan yedi yeterlik alanı,bu alanlara ait yeterliklerden oluşmaktadır (MEB, 2017). Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenen yetiştirmede öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ve mesleki alan yeterliliklerine sahip olması yapacakları rehberli öğrenme desteğinin niteliğini de yükseltecektir. Ennis (1985)'de eleştirel düşünme becerilerini açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarım, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma ve strateji ve teknik beceriler şeklinde ele almaktadır. Bu becerilerin okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerine yansıyacak şekilde kullanılması demokratik hak ve özgürlüklerini bilen, ıraksak düşünen ve kendini geliştiren çocukların da yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin alan yeterlilikleri ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmesi okul öncesi öğretmeni yetiştirme programlarında da yapılacak düzenlemelerde çalışmanın araştırmaya dayalı bir konu olarak belirmesinde katkı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterliliklerine ve eleştirel düşünme beceri ve stratejilerine (Meneses, 2020; Sarıkaya, 2022; Aboltina vd., 2022; Saldıray ve Meydan, 2023; Lee vd., 2024; Sun vd., 2024) ilişkin çok sayıda çalışma yer almaktadır. Ancak literatürde okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini sorgulamaları, alana katkı sağlaması düşünülerek araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerileri öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel yönteme göre desenlenip olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu MEB (2017)' nin belirlemiş olduğu okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleriyle eleştirel düşünme becerileri (açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarımda bulunma, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma, strateji ve teknik beceriler) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu boyutlar belirlenirken ilgili alanyazın taranmış (MEB, 2017; Liyanage vd.,2021; Tunjungsari ve Takwin, 2021; Hwang vd., 2023) ve uzman görüşlerine başvurularak on iki soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracının güvenirliği ve geçerliğinde alanyazından yararlanılmış, alandaki iki uzmanın görüşleri alınmış ve ilgili uzmanların görüşleri karşılaştırılıp Miles ve Huberman (1994) modeliyle görüş birliği % 81 bulunmuştur. Pilot görüşme sonrası görüşme formunda düzenlemelere gidilmiştir. Araştırma evrenini Trabzon il merkezi ve ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev alan okul öncesi öğretmenleri oluşturmakta olup çalışma grubundan random yoluyla seçilen yedi öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. Araştırmanın verileri analiz aşamasında olup kodlayıcılar arası güvenirliğe dikkat edilerek içerik analizi yapılıp kodlar ve temalar oluşturulacaktır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar sunularak literatür kapsamında tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, okul öncesi öğretmeni, özel alan yeterlikleri, üst düzey düşünme.

Kaynaklar

Aboltina, L., Kalke, B., & Baranova, S. (2022). Future preschool teachers' professional competence in planning, implementing and evaluating the learning process. Міждисциплінарні дослідження складних систем, (21), 88-99.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership, 43(2), 44-48.

Hwang, J., Hand, B., & French, B. F. (2023). Critical thinking skills and science achievement: A latent profile analysis. Thinking skills and creativity, 49, 101349.

Lee, A. S., Fung, W. K., Chan, D. K., & Chung, K. K. H. (2024). The effectiveness of a positive psychological intervention for promoting preschool teachers' well-being and professional competence: EASP intervention program. Applied Psychology: Health and Well-Being.

Liyanage, I., Walker, T., & Shokouhi, H. (2021). Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education. Thinking Skills and Creativity, 39, 100762.

MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresine 17.07.2024 tarihinde erişildi.

Meneses, L. F. S. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. Thinking Skills and Creativity, 35, 100610.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saldıray, A., & Meydan, A. (2023). Inclusive education for refugee children: Preservice social studies teachers and their critical thinking skills. Issues in Educational Research, 33(1), 327-351.

Sarıkaya, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(33), 54-72.

Sun, K., Roy, A., & Tobin, J. M. (2024). Artificial intelligence and machine learning: Definition of terms and current concepts in critical care research. Journal of critical care, 82, 154792.

Tunjungsari, H., & Takwin, B. (2021). Understanding critical thinking practice in everyday life through stages of critical thinking skills and disposition. Mind, Brain, and Education, 15(3), 225-231.

ID 46-EXPERIENCES IN CRITICAL THINKING SKILLS REFLECTED IN THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL TEACHERS: A QUALITATIVE CASE STUDY

Gülşen GÜLNAR
Trabzon University, TÜRKİYE
gulsen_gulnar23@trabzon.edu.tr
0009-0006-9220-6429

Özden DEMİR
Trabzon University, TÜRKİYE
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Introduction

Preschool teachers play a key role in shaping a child's personality by using effective practices based on their skills and performance. In 2017, Ministry of National Education described teacher competencies as the knowledge, skills and attitudes that teachers should have in order to carry out the teaching profession affectively. The special field competence of pre-school teaching are consists of ; a) development area, b) communication with the family, family involvement and family education, c) evaluation, d) creativity and aesthetic, e) cooperation with the community and the school, f) the seven competence fields to foster professional development. In preschool, teachers' critical thinking skills and professional abilities help them give better support to children learning on their own.Ennis (1985) discusses the critical thinking skills as clarification, supporting, deduction, advanced clarification, strategy and technic abilities. Using these abilities to assess preschool teachers' competencies can help raise children who understand their democratic rights and freedoms, and who are divergent thinkers and committed to self-improvement. Also, including preschool teachers' opinions on their field competencies and critical thinking skills also contributes to making the study a research-based topic for potential adjustments in preschool teacher training programs. When the literature is reviewed , there are numerous studies on on preschool teachers' special field competencies and critical thinking skills and strategies (Meneses, 2020; Sarıkaya, 2022; Aboltina et al., 2022; Saldıray & Meydan, 2023; Lee et al., 2024; Sun et al., 2024)." However, there aren't any studies about the relation between preschool teachers professional competence and critical thinking skills. In this context, considering that questioning preschool teachers' critical thinking skills can contribute to the field, the study examined critical thinking skills reflected in preschool teachers' professional competencies based on teachers' perspectives.

Method

The research was designed using a qualitative method and employed a non-probability sampling technique, specifically convenience sampling. By using semi-structured interview,

preschool teachers views on critical thinking skills reflected on their professional competence were gathered. The semi-structured interview form were designed according to the professional field competence and critical thinking skills of preschool teachers (clarification, supporting, deduction, advanced clarification, strategy and technic abilities) determined by the ministry of national education. While determining these dimensions, the relevant literature was reviewed (MEB, 2017; Liyanage et al., 2021; Tunjungsari & Takwin, 2021; Hwang et al., 2023) and expert opinions were consulted to create a twelve-question interview form. The reliability and validity of the data collection tool were checked using the literature and feedback from two experts. Their opinions were compared, and an 81% agreement was found using the Miles and Huberman (1994) model. After the pilot interview, changes were made to the interview form. The research population consists of randomly chosen seven preschool teachers who are working in Trabzon and its districts during 2024-2025 academic year and semi-structured interview form will be applied to the teachers. The research is still in the data analysis phase and codes and themes will be created according to the relaibility between the coders.

Results/ Expected results

The results of the study will be disscussed within the framework of the literature.

Key words: Critical thinking, preschool teacher, special field competency, advanced thinking.

References

Aboltina, L., Kalke, B., & Baranova, S. (2022). Future preschool teachers' professional competence in planning, implementing and evaluating the learning process. Міждисциплінарні дослідження складних систем, (21), 88-99.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational leadership, 43(2), 44-48.

Hwang, J., Hand, B., & French, B. F. (2023). Critical thinking skills and science achievement: A latent profile analysis. Thinking skills and creativity, 49, 101349.

Lee, A. S., Fung, W. K., Chan, D. K., & Chung, K. K. H. (2024). The effectiveness of a positive psychological intervention for promoting preschool teachers' well-being and professional competence: EASP intervention program. Applied Psychology: Health and Well-Being.

Liyanage, I., Walker, T., & Shokouhi, H. (2021). Are we thinking critically about critical thinking? Uncovering uncertainties in internationalised higher education. Thinking Skills and Creativity, 39, 100762.

MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresine 17.07.2024 tarihinde erişildi.

Meneses, L. F. S. (2020). Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. Thinking Skills and Creativity, 35, 100610.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Saldıray, A., & Meydan, A. (2023). Inclusive education for refugee children: Preservice social studies teachers and their critical thinking skills. Issues in Educational Research, 33(1), 327-351.

Sarıkaya, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(33), 54-72.

Sun, K., Roy, A., & Tobin, J. M. (2024). Artificial intelligence and machine learning: Definition of terms and current concepts in critical care research. Journal of critical care, 82, 154792.
Tunjungsari, H., & Takwin, B. (2021). Understanding critical thinking practice in everyday life through stages of critical thinking skills and disposition. Mind, Brain, and Education, 15(3), 225-231.

ID 47- TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNİN 2. VE 3. ÜNİTESİNDEKİ SEÇİLMİŞ METİNLERİN 10. SINIFTAKİ ÖĞRENCİLERE KÜLTÜREL AKTARIM YÖNÜNDEN KAZANDIRDIKLARI

Zehra Nihal KILIÇ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Müzahir KILIÇ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD

mkilic@agri.edu.tr

Türk kültür ve edebiyatı, edebiyat tarihi açısından çok önemli değerlere sahiptir. İslamiyet sonrası edebiyatımızın ilk yazılı örnekleri incelendiğinde canlılığını hala taşıdığı görülmektedir. Eğitim programları hazırlanırken bu canlılıktan faydalanarak öğrencilere kültürel mirası aktarmak aynı zamanda geçmiş ve geleceğe inşa edilen bir köprü niteliği taşımaktadır. Bu sebeple 10. Sınıf edebiyat derslerinde okutulmak üzere ünitelerde yer alan edebi metinlerin öğrencilere kazandırdıkları bu bildiride ele alınacaktır. Geçmiş geleceğin aynası olduğundan, öncelikle birer abide şaheser olan İslamiyet'in ilk yıllarına ait bu eserleri okumak, incelemek, tanıtmak ve kültür aktarımını devam ettirmek, bugünkü nesil ve gelecek nesil için çok önemlidir. Bizler hem kültürümüze hem de tarihimize sahip çıktıkça değerlerimizi yaşatmış ve geleceğe de umutla bakmış oluruz. Türk dili ve Edebiyatı ders programının 2. ve 3. ünitelerinde yer alan başta Kutadgu Bilig, Atabetül Hakayık, Divan-ı Lügatıt Türk gibi eserlerin öncelikle birer pendname (nasihat) özelliği taşıdığını hakeza yalnızca yazıldığı döneme değil gelecek dönemlere de hitap ettiğini belirtmeliyiz. Özellikle Kutadgu Bilig'in 4 temel unsuru olan, temsili olarak değerlendirilen; adalet, mutluluk, akıl, akıbet 4 temel kişi üzerinde sembolize edilmiştir. Yine bu dönemin önemli eserlerinde Divan-ı Hikmet, tasavvufi değerler öne alınarak halka basit bir dille eğitici ve öğretici hikmetler sunmuştur. Bu hikmetler günümüz gençliğine birer altın öğüttür. Hakikatler eşiği olan Atabetül Hakayık; Edip Ahmet Yükneki'nin nasihat türü yazdığı önemli bir eseri olup, eserdeki mesajlar 10. Sınıf öğrencilerine birer kültürel aktarım mirası olarak sunulmaktadır. Eğitim programları toplumun amaç, değer ve isteklerine uygun ve uyumlu olmalıdır. Aynı zamanda eğitim programlarının öğrencilere kültürlerini aktarma özelliği bulunmaktadır. 10. Sınıf eğitim programında yer alan müfredat incelenerek aynı zamanda programların kültürel aktarım özelliğini de bildiride sorgulamak önem arz etmektedir. Çalışma, doküman incelemesi olup, OGM materyalin etkileşimli kitaplar bölümünde yayımlanan kaynaklar kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Anahtar sözcükler: edebiyat, kültürel aktarım, program, Türk dili ve edebiyatı

ID 47-THE BENEFITS OF SELECTED TEXTS IN THE 2ND AND 3RD UNITS OF THE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE TO 10TH GRADE STUDENTS IN TERMS OF CULTURAL TRANSMISSION

Zehra Nihal KILIÇ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Curriculum and Instruction Graduate Student

Müzahir KILIÇ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Dept. of Turkish Language

mkilic@agri.edu.tr

Turkish culture and literature have very important values in terms of literary history. When the first written examples of our literature after Islam are examined, it is seen that it still carries its vitality. While preparing educational programs, benefiting from this vitality and transferring cultural heritage to students also constitutes a bridge built between the past and the future. For this reason, what the literary texts in the units to be taught in 10th grade literature courses bring to students will be discussed in this report. Since the past is the mirror of the future, reading, examining, introducing these works belonging to the early years of Islam, which are monumental masterpieces, and continuing the cultural transfer are very important for today and future generations. As we protect both our culture and history, we keep our values alive and look to the future with hope. We should state that works such as Kutadgu Bilig, Atabetül Hakayık, Divan-ı Lügatıt Türk in the 2nd and 3rd units of the Turkish Language and Literature course program primarily have the feature of a pendname (advice) and that they address not only the period they were written but also the future periods. Especially the 4 basic elements of Kutadgu Bilig, which are evaluated as representative; justice, happiness, reason, and fate are symbolized on 4 basic people. Again, in the important works of this period, Divan-ı Hikmet, by highlighting Sufi values, presented educational and instructive wisdoms to the public in a simple language. These wisdoms are golden advice for today's youth. Atabetül Hakayık, which is the threshold of truths; is an important work of Edip Ahmet Yükneki written in the form of advice, and the messages in the work are presented to 10th grade students as a cultural transmission heritage. Educational programs should be suitable and compatible with the aims, values and demands of the society. At the same time, educational programs have the feature of transferring their culture to students. It is important to examine the curriculum in the 10th grade educational program and question the cultural transmission feature of the programs in the report. The study is a document review and will be carried out using the resources published in the interactive books section of the OGM material.

Keywords: cultural transmission, literature, program, Turkish language and literature

ID 48- Varoluşçuluk: Özel Yetenekliler Eğitimi için Şu an Daha Çok Savunmak

Burcu Çalıkoğlu
bscalikoglu2758@gmail.com

Giriş

Sosyal karmaşanın oldukça yükselişe geçtiği bir dönemde, okul ve okul dışı öğrenme ortamlarında, özel yetenekli öğrencilerin varoluşsal motivasyonlarını daha çok ortaya çıkarmak için hemen yüzeyde belli olmayan önemli nedenlerin bulunulduğu düşünülmektedir. O halde bu araştırma, ilk olarak özel yetenekliler eğitiminde varoluşçuluk felsefesini özellikle şu an neden artırmalıyız? sorusuna odaklanmaktadır. Günümüz özel yetenekliler eğitimi pratiklerinde varoluşçuluğun nasıl uygulanması gerektiği ise çalışmanın ikinci sorusunu oluşturmaktadır.

Varoluşçuluk dendiğinde bir eğitim terimi olan karmaşıklık özelliği hemen akla gelmemektedir. Halbuki, eğitimden genel olarak ilk şikayet, derslerin yüzeysel olduğu, ezberlemeye dayandığı, günümüz dünyasıyla ilişkisinin olmadığıdır (Kamisli & Özonur, 2015; Ulusoy, 2018; Ünal, 2016) Bir diğer deyişle, "karmaşıklık" özelliği eksik olduğunda, özellikle bugün çevremizde olup biten kriz, eylem, tehdit, terör ve savaş gibi aynı anda birden çok meydana gelen olay ve olguları ve böylece kişinin kendisini anlamamak kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır.

Karmaşıklık, özel yetenekliler eğitiminde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özelliklerinden birisidir (Clark, 2008; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006, s. 80). Nesneler arası ilişkileri esas almaktadır. Faktör sayısı arttıkça karmaşıklık artmaktadır. Bir öğretmen, bir edebiyat eserini analiz ettirebilir; iki edebiyat eserini karşılıklı olarak analiz edildiğinde ödev daha karmaşık hale gelmiş olmaktadır. Bu konuda Kaplan (2009, s. 242), olgular, örüntüler, kavramlar, ilkeler ve genellemeler arasındaki bağlantıların kurularak genişlemenin sağlanmasıyla oluşturulabileceğini dile getirmiştir.

Yöntem

Neden ve nasıl soru ikilisi üzerinde duran çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayanmakta olup iki safhadan oluşmaktadır. Varoluşçuluk özelliğini şuan savunma nedenleri sonuçsalcı ve deontolojik açıdan incelenecektir. Sonuçsalcı nedenler, savunulan durumun iyi ve etkili sonuçlar elde edeceğini ortaya koyarken, deontolojistler duruma kendi için iyi olarak bakarlar (Spielthenner, 2005). Çalışmanın ikinci safhası olan çıkarımlar ve öneriler geliştirmek adına içerik analizi tekniğinden yararlanması düşünülmüştür. Krippendorff (2018), metinlerin kullanım bağlamlarına uygun olarak tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapma amacıyla kullanılanın bir araştırma tekniği olarak tanımlamaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışmanın ilk aşamasında, varoluşçuluğa bugün neden düne göre daha fazla ihtiyaç duyuyoruz, duymalıyız? sorusunun argümanları sonuçsalcı ve deontolojik açıdan değerlendirilecektir. İkinci aşamasında ise, bu argümanlar doğrultusunda, öğretmenler, idareciler ve rehberlik psikolojik danışmanlar için çeşitli öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Sözcükler: üstün zeka, farklılaştırma, eğitim programları, gerçek dünya problemleri, kaos, felsefe.

Kaynaklar

Clark B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at Schoo*l. (7. bas.). Upple Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall/Pearson.

Kamisli, H., & Özonur, M. (2015). Bir Dersin Akademik Personel ve Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi: Anatomi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(3), 23-47.

Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 235-253) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Spielthenner, G. (2005). Consequentialism or deontology?. *Philosophia, 33*(1), 217-235.

Ulusoy, S. (2018). Matematik öğretmenlerinin 9. ve 10. sınıf programını uygularken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 52-67.

Ünal, F. (2016). Anadolu üniversitesi bilgi yönetimi önlisans programı'nın eleştirel düşünme açısından incelenmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2006). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı* (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı, Y. Yaman, Ü. Oğurlu, Çev. 2009) İstanbul: Bilimsel Açılım Akademi Danışmanlık ve Yayıncılık.

ID 48-Existentialism: Defending More Than Ever in Gifted Education

Burcu Çalıkoğlu
bscalikoglu2758@gmail.com

Introduction

At a time of increasing social complexity, it is believed that there are important reasons, not immediately apparent on the surface, for bringing out more of the existential motivation of gifted students in school and out-of-school learning environments. This research, then, first focuses on the question, why should we increase the use of existential philosophy in gifted education, especially now? The second question is how existentialism should be applied in today's gifted education practices.

When we think of existentialism, complexity as an educational term does not immediately come to mind. However, the first complaint about education in general is that the lessons are superficial, based on memorization, and have no relation with today's world (Kamisli & Özonur, 2015; Ulusoy, 2018; Ünal, 2016). In other words, when the “complexity” feature is missing, it is an inevitable result not to understand the events and phenomena that occur more than one at the same time, such as crises, actions, threats, terrorism and war, and thus the person himself.

Complexity is one of the characteristics that students need in gifted education (Clark, 2008; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006, p. 80). It is based on relationships between objects. Complexity increases as the number of factors increases. A teacher may have a teacher analyze one work of literature; when two works of literature are analyzed mutually, the assignment becomes more complex. In this regard, Kaplan (2009, p. 242) stated that it can be created by establishing connections between facts, patterns, concepts, principles and generalizations and ensuring expansion.

Methodology

The study, which focuses on the question of why and how, is based on a qualitative research approach and consists of two phases. The reasons for defending existentialism will be examined from a consequentialist and deontological perspective. While consequentialist reasons reveal that the advocated situation will achieve good and effective results, deontologists look at the situation as good for itself (Spielthenner, 2005). In order to develop inferences and recommendations, which is the second phase of the study, the content analysis technique was considered to be utilized. Krippendorff (2018) defines it as a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use.

Results / Expected Outcomes

In the first stage of the study, the arguments for why we need existentialism today more than yesterday will be evaluated from a consequentialist and deontological perspective. In the second stage, in line with these arguments, various suggestions will be developed for teachers, administrators and guidance counselors.

Keywords: giftedness, differentiation, education programs, real world problems, chaos, philosophy.

References

Clark B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at Schoo*l. (7. bas.). Upple Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall/Pearson.

Kamisli, H., & Özonur, M. (2015). Bir Dersin Akademik Personel ve Öğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi: Anatomi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(3), 23-47.

Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. İçinde J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Erkert ve C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing the gifted and talented* (2. bas., ss. 235-253) Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Spielthenner, G. (2005). Consequentialism or deontology?. *Philosophia, 33*(1), 217-235.

Ulusoy, S. (2018). Matematik öğretmenlerinin 9. ve 10. sınıf programını uygularken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 52-67.

Ünal, F. (2016). Anadolu üniversitesi bilgi yönetimi önlisans programı'nın eleştirel düşünme açısından incelenmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

VanTassel-Baska, J. ve Stambaugh, T. (2006). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için kapsamlı eğitim programı* (S. Emir, N. G. Kahveci, M. Z. Leana, Ö. Atalay, M. Özyaprak, E. Kanlı, Y. Yaman, Ü. Oğurlu, Çev. 2009) İstanbul: Bilimsel Açılım Akademi Danışmanlık ve Yayıncılık.

ID 49- Değiştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Eğitim Programı Kuramları Açısından İncelenmesi

Ahmet Doğanay
Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, EPÖ, Adana, Türkiye
adoganay@cu.edu.tr
0000-0002-8482-225X

Mukerrem Akbulut Taş
Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, EPÖ, Adana, Türkiye
mtas@cu.edu.tr
0000-0002-8398-9357

Özden Demir
Trabzon Üniversitesi/Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Trabzon, Türkiye
oooozden@gmail.com
0000-0001-6293-5045

Giriş

Sosyal bilgiler gerçek hayata dair birçok beceriyi içinde barındıran disiplinlerarası bir alandır. Beceri temelli yaklaşımın, uluslararası kuruluşların (Avrupa Komisyonu, 2016; Cunningham 2018; Delors vd., 1996; Gouëdard vd., 2020; OECD, 2019; Rieckmann, 2018) eğitimle ilgili beklentilerinin sonucu olarak ülkelerin eğitim programlarına yansıdığı görülmektedir. Uluslararası eğitim politikalarında önerilen becerilerin/yeterliklerin ülkelerin program geliştirme çalışmalarına yansımaları bağlamsal faktörlere ve temel alınan program yaklaşımına göre farklı şekillenebilir (Gouëdard vd., 2020; Lourie, 2020; Tahirsylaj ve Wahlström, 2019). Alanyazında program kuramları farklı adlandırmalarla (Eisner ve Vallence, 1974; Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014; Schiro, 2020) sınıflandırılsa da Schiro, (2020) neredeyse bütün program kuramcılarının "akademik disiplinler", "toplumsal fayda", "öğrenen merkezli" ve "toplumsal yeniden yapılanma" şeklinde benzer sınıflama yaptıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada program kuramlarıyla ilgili Schiro (2020) tarafından oluşturulan "eğitim programı kuramları" envanterindeki boyutlar ve ölçütler temel alınıp, program ideolojileri yerine program kuramları terimi tercih edilmektedir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde mevcut öğretim programlarını (2017 yılı Yenilenen Öğretim Programları) "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) adıyla değiştirmiştir. MEB (2024) tarafından değiştirilen öğretim programlarının, beceri temelli eğitim programı yaklaşımına dayalı hazırlandığı belirtilse de öğretim programları ortak metni (MEB, 2024) incelendiğinde programların farklı program yaklaşımlarına dayandığı görülebilir. Bu sebeple program kuramlarının değiştirilen öğretim programlarına nasıl yansıtıldığının ortaya konulması, öğretim programlarının doğru yorumlanması ve uygulanması, güçlü ve geliştirilebilir yönlerinin saptanması açısından önemlidir. Ayrıca ülkelerin program reformlarında, değiştirilen programların hangi eğitim programı kuramlarını yansıttığını ve nasıl yansıttığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Tahirsylaj ve Sundberg, 2020; Tahirsylaj ve Wahlström, 2019). Dolayısıyla Türkiye'de de eğitim programı kuramlarının değiştirilen öğretim programlarına nasıl yansıtıldığına dair bir bakış açısının oluşması ve programlarını

değiştiren diğer ülkelerle bir karşılaştırma imkânı sunması açısından bu çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 4-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programının eğitim programı kuramları açısından incelenmesidir.

Araştırma Soruları:

1. 2024 değiştirilen sosyal bilgiler öğretim programı programın temel ögeleri açısından nasıl bir yapıdadır?

2. 2024 değiştirilen sosyal bilgiler öğretim programına program kuramlarının alt boyutlarının yansıması nasıldır? (Amaç, Öğrenci, Öğrenme, Öğretme, Bilgi ve Değerlendirme boyutları nasıl şekillenmektedir?)

Yöntem

Araştırma nitel yaklaşıma dayalı doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Doküman olarak 4.-7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı metni incelenecektir. 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, araştırmacıların ilgi ve çalışma alanları arasında olduğundan örnekleme alınmıştır. İncelemede Schiro'nun (2020) ''Program Kuramları Envanteri" ndeki maddeler kullanılacaktır. Envanter, amaç, öğretme, öğrenme, bilgi, çocukluk ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler, Schiro'nun (2020) sınıflama formu kullanılarak yapılan derecelemeler envanter grafiğine aktarılarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak için, uzman görüşü alma; kavramsal çerçevenin oluşturulması, birden fazla kodlayıcının olması ve tutarlılık hesaplaması (Miles & Huberman, 1994) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

2024 değiştirilen sosyal bilgiler öğretim programı programın temel ögeleri açısından incelendiğinde, içerik ögesinin altı öğrenme alanından oluştuğu, ancak bu öğrenme alanlarındaki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, sosyal bilgilerin disiplinlerarası doğasını yeterince yansıtmadığı belirlenmiştir.

2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının on sekiz özel amacı program kuramları açısından incelendiğinde, özel amaçların çoğunlukla toplumsal fayda ve toplumsal yeniden yapılandırmacı kuramlarını yansıttığı, öğrenci merkezli kuramı kısmen yansıttığı, en az ise akademik disiplinler kuramını yansıttığı görülmektedir. Ayrıca programda yer alan içerik çerçevesi ve disiplinler arası ilişkilerin, program kuramlarının bilgi boyutunu da yeterince yansıtmadığı görülmüştür.

SBDÖP'nın genel çerçevesi ve yapısı incelendiğinde becerilerin (alan becerilerinin ve kavramsal becerilerin), programlar arası bileşenlerin (sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, değerler) ve eğilimlerin sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına, öğrenme-öğretme yaşantılarına nasıl bir yöntemle yerleştirildiği/dağıtıldığı yapılan açıklamalardan anlaşılamamaktadır. Dolayısıyla öğrenme çıktıları ile öğrenme-öğretme yaşantıları arasında nasıl bir ilişki kurulduğu ve öğrenme-öğretme yaşantılarının öğrenme çıktılarını ne kadar gerçekleştirebileceği konusu, programın gelişmeye açık bir yönü olarak düşünülmektedir.Bu çalışma sonunda SBDÖP'nın Toplumsal yeniden yapılandırma kuramını yansıtan bir yapıda olduğu; Akademik disiplin kuramının düşük düzeyde yansıtıldığı; Öğrenen merkezli ve toplumsal fayda kuramlarının yansımasının ise karışık yapıda olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Program Reformu, Program İdeolojileri, Beceri Temelli Yaklaşımlar.

Kaynaklar

Cunningham, R. (2018). Busy going nowhere: Curriculum reform in Eastern and Southern Africa. In Shiraz Chakera & Sharon Tao (Eds), *The UNICEF education think piece series: Innovative thinking for complex educational challenges in the SDG4 era.*

Delors, J., Al Mufti, I.,Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A.,Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S., Zhou, N. (1996). *Learning – the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing. Erişim adresi:http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf

Eisner, E., ve Vallence, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan.

Ellis, K. A. (2015). *Eğitim programı modelleri* (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınevi.

European Commission [EC]. (2016). A *new skills agenda for Europe*. Erişim adresi: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri¼CELEX:52016DC0381&from¼EN

Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation,* OECD Education Working Papers, No.239, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en

Lourie, M. (2020). Recontextualising 21st century learning in New Zealand education policy: The reframing of knowledge, skills and competencies, *New Zealand Journal of Educational Studies,* 55:113–128. .https://doi.org/10.1007/s40841-020-00158-0

OECD (2019). *The future of education and skills, education 2030: Curriculum Analysis.* Erişim adresi: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20

Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum foundations, principles and issues* (7th. Ed.). Pearson Education Limited.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Öğretmenlerin "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitici Eğitimleri" başladı*. Erişim adresi https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-turkiye-yuzyili-maarif-modeli-egitici-egitimleri-basladi/haber/33896/tr.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *2024programortakmetinOnayli.pdf*

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *2024programsos4567OnayliKod.pdf*

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *issues and trends in education for sustainable development*, (pp. 39–59). UNESCO.

Schiro, M.S. (2020). *Eğitim programı kuramları* (1. Baskı). (F. Mızıkacı, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Tahirsylaj, A., ve Wahlström, N. (2019). Role of transnational and national education policies in realisation of critical thinking: The cases of Sweden and Kosovo. *Curriculum Journal*, 30(4), 484–503. https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1615523

Tahirsylaj, A., ve Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40:131–145. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6

ID 50 - Farklılaştırma Uygulamalarını Fen Bilimleri Öğretim Programına Nasıl Entegre Edebiliriz?

Burak Çaylak
Hakkâri Üniversitesi/Türkiye
burakcaylak1@gmail.com
0000-0002-1734-7639

Giriş

Geleneksel sınıf ortamında bulunan öğrenciler akademik performans açısından çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin ilgileri, motivasyonları, öğrenme stilleri, zekâları gibi birçok faktör öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir. Bu tür sınıflarda öğretimin çeşitlendirilmesi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için etkilidir (Gamoran & Weinstein,1998). Örneğin farklılaştırma ile öğrencilerin öğrenme stillerine, ilgilerine ve hazır bulunuşluklarına cevap verilebilir (Tomlinson et al., 2003). Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeye farklılaştırılmış öğretim denir (Sondergeld & Schultz, 2008). Farklılaştırma, ilgili program dahilinde içeriğin, sürecin ve ürünün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tekrar uyarlandığı bir yaklaşımdır (Powers, 2008). Kısacası, farklılaştırma öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda sınıf uygulamalarının tekrar tasarlanarak tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasını hedeflemektedir (Aktaş & Tortop, 2015).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, sınıf düzeylerine ait ünitelerde *Farklılaştırma Uygulamaları* başlığı altında öğretmenlerden farklı öğrenme seviyesi olan öğrencileri için etkinlik tasarlamalarını beklemektedir (MEB, 2024). Ancak genel olarak öğretmenlerin farklılaştırma uygulamaları hakkında ön yargıları mevcuttur. Öğretmenler sınıflarında farklılaştırmaya ihtiyaç olduğuna inanır ancak uygulamaya geçirmede zorlanırlar (Tomlinson & Imbeau, 2012). Öğretmenlerin yaşadıkları bu zorlukları gidermeye yönelik olarak, bu çalışmanın amacı öğretmenlere rehberlik etmesi için farklılaştırılmış fen bilimleri konusunun sınıf ortamında uygulanabilirliğinin bir taslağını sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışma ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi için farklılaştırılmış öğretim ders tasarımını içermektedir. Hedef kitle ortaokul 7. Sınıf fen bilimleri öğretmenleri ile geleneksel sınıf ortamını kapsamaktadır. MEB (2024) Fen Bilimleri Öğretim Programı 7. sınıf 2. Ünite olan Kuvvet ve Enerjiyi Keşfedelim içeriği ele alınarak hazırlanmıştır. Bu ders tasarımı *Fiziksel Anlamda Yapılan İş, Enerji Çeşitleri ve Enerji Dönüşümleri* ile "iş, enerji, joule, kinetik ve potansiyel enerji (esneklik ve çekim), ısı, kalori gibi anahtar kelimeleri ile sınırlıdır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Tablo 1 ortaokul 7. sınıf iş ve enerji konularındaki farklılaştırılmış öğretim ders tasarımını göstermektedir. Tablo 1'de 20 ders saatlik bir süreç ele alınarak 3 tane farklılaştırılmış öğretim kurgulanmıştır. Bu ders kurgusu içerik, süreç ve öğrenme ortamı farklılaştırılmasını içermektedir. Yapılan bu ders tasarımının 7. Sınıf ortaokul öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir.

Tablo 1. İş ve Enerji Konusunun Ders Saatlerine Göre Dağılımı

Dersler	Süreç	Yöntem-teknikler
1. ders	Öğrencilerin kuvvet konusunda ön bilgilerinin kontrol edilmesi	Soru-cevap/çalışma yaprağı
6. ders* 7. ders	Farklılaştırılmış ders tasarımı 1: Öğretmen potansiyel enerji konusunu üç grup (yavaş-orta-hızlı ya da ilgili-ilgisiz öğrenciler) için farklı ders kurgusuyla yürütür.	Geleneksel yöntem Guided inquiry Inquiry
8. ders 9. ders	Farklılaştırılmış ders çıktılarına göre öğretmen eksiklikleri ve hatalı öğrenmeleri düzelterek, potansiyel enerji konusunu özetler. Öğrenci çıktıları değerlendirilir. Var olan eksiklikler tamamlanır.	Geleneksel yöntem Geleneksel/alternatif ölçme değerlendirme
10. ders 11. ders	Farklılaştırılmış ders tasarımı 2: Öğretmen kinetik enerji konusunu üç grup için farklı ders kurgusuyla yürütür.	Geleneksel yöntem Guided inquiry Inquiry
14. ders 15. ders	Farklılaştırılmış ders tasarımı 3: Öğretmen enerji dönüşümü konusunu üç grup için farklı ders kurgusuyla yürütür.	Geleneksel yöntem Guided inquiry Inquiry
19. ders 20. ders	Ünite sonu değerlendirme	Geleneksel veya alternatif ölçme değerlendirme

*Kelime sınırlaması nedeniyle diğer dersler tablodan çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Farklılaştırılmış ders tasarımı, iş ve enerji, karma yetenekli sınıflar ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi.

Kaynaklar

Akkaş, E. & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2*(2), 31-44. Doi: 10.18200/JGEDC.2015214250

Gamoran, A. & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education, 106*(3), 385- 415.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024, Ankara.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today, 31*(3), 57-65.

Sondergeld, T. A. & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation. *Gifted Child Today 31*(1), 34-40.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2012). Common sticking points about differentiation. *School Administrator 69*(5) 18-22.

ID 50-How Can We Integrate Differentiation Practices into the Science Curriculum?

Burak Çaylak
Hakkari University, Türkiye
Burakcaylak1@gmail.com
0000-0002-1734-7639

Introduction

Students in traditional classroom environments show diversity in terms of academic performance. Students' interests, motivations, learning styles, and intelligences affect their learning. Differentiating instruction in such classrooms effectively meets students' learning needs (Gamoran & Weinstein, 1998). For example, through differentiation, students' learning styles, interests, and readiness levels can be addressed (Tomlinson et al., 2003). Differentiated instruction refers to responding to students' interests and needs according to their abilities (Sondergeld & Schultz, 2008). Differentiation is an approach in which the content, process, and product are adapted again according to the student's interests and needs within the relevant program (Powers, 2008). In short, differentiation aims to redesign classroom practices based on the different learning needs of students, ensuring that all students achieve success (Aktaş & Tortop, 2015).

The Türkiye Century Education Model 2024 Science Curriculum expects teachers to design activities for students with different learning levels under the heading of Differentiation Practices in the units for each grade level (MEB, 2024). However, teachers generally have prejudices about differentiation practices. Teachers believe there is a need for differentiation in their classrooms, but they struggle to implement it (Tomlinson & Imbeau, 2012). To address these challenges faced by teachers, this study aims to provide a framework for the applicability of differentiated science topics in the classroom to guide teachers.

Methodology

This study includes a differentiated instructional lesson plan for the 7th-grade middle school science course. The target audience comprises 7th-grade middle school science teachers and the traditional classroom environment. It is prepared by addressing the content of the 2nd unit of the MEB (2024) Science Curriculum for 7th grade, which is *Discovering Force and Energy*. This lesson plan is limited to key terms such as Work in the Physical Sense, Types of Energy and Energy Transformations.

Results / Expected Outcomes

Table 1 shows the differentiated instructional lesson plan for 7th-grade middle school on the topics of work and energy. In Table 1, a 20-lesson hour process is considered, and three differentiated instructional plans are designed. This lesson plan includes differentiation of content, process, and learning environment. This lesson design is expected to meet the diverse learning needs of 7th-grade middle school students.

Table 1. Distribution of the Topic of Work and Energy According to Lesson Hours

Lessons	Process	Methods-Techniques
1st lesson	Checking students' prior knowledge of force	Questioning/ handouts
6th lesson* 7th lesson	Differentiated Lesson Plan 1: The teacher conducts the topic of potential energy using different lesson structures for three groups (slow-medium-fast learners or interested-uninterested students).	Traditional method Guided inquiry Inquiry
8th lesson 9th lesson	The teacher summarizes the topic of potential energy by correcting deficiencies and incorrect understandings according to differentiated lesson outcomes. Student outputs are evaluated.	Traditional method Traditional/alternative assessment
10th lesson 11th lesson	Differentiated Lesson Plan 2: The teacher conducts the topic of kinetic energy using different lesson structures for three groups.	Traditional method Guided inquiry Inquiry
14th lesson 15th lesson	Differentiated Lesson Plan 3: The teacher conducts the topic of energy transformation using different lesson structures for three groups.	Traditional method Guided inquiry Inquiry
19th lesson 20th lesson	End-of-unit assessment	Traditional/alternative assessment

***** Due to word limits, other lessons have been excluded from the table.

Keywords: Differentiated Lesson Plan, Mixed-Ability Classes, Work and Energy, 7th Grade Middle School Science

References

Akkaş, E. & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2*(2), 31-44. Doi: 10.18200/JGEDC.2015214250

Gamoran, A. & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education, 106*(3), 385- 415.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024, Ankara.

Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today, 31*(3), 57-65.

Sondergeld, T. A. & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation. *Gifted Child Today 31*(1), 34-40.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2012). Common sticking points about differentiation. *School Administrator 69*(5) 18-22.

ID 51- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına (SKAlara) Erişim İçin Kapasite Geliştirme ve Eğitim

Esra Yel
Konya Teknik Üniversitesi, Türkiye
eyel@ktun.edu.tr
orcid.org/0000-0002-1019-4182

Giriş

Çevre sorunları ve sürdürülebilirlik konusuna dikkat çekmek ve farkındalığı artırmak için uzun yıllardır büyük çaba harcanmaktadır. 1972'deki Stockholm Bildirgesi'nden başlayarak, çok sayıda bildirge, uluslararası anlaşma ve çeşitli çabalar içinde 2015 yılında Birleşmiş Milletler'in 17 tane Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını (SKAlar) içeren 2030 Gündemi'ne ulaşmıştır. UNESCO'ya göre 17 SKA, refah içinde, barışçıl, adil ve dünyayı herkes için yaşanabilir kılan sürdürülebilir kalkınmanın zorluklarını tanımlayan dönüştürücü, kapsayıcı ve evrensel özelliklere sahiptir. Bu birbiriyle bağlantılı 17 amaç küreseldir ve genel olarak uygulanabilirdir. Her SKA'nın kendi hedefleri vardır (toplamda 169 hedef tanımlıdır) (URL1). Bu hedeflere ulaşmak için, yalnızca toplumsal farkındalık yeterli değildir, buna ilaveten somut eylemlere ihtiyaç vardır ve bunların uygulanması için ülkeler tarafından taahhütte bulunulmaktadır. SKAların sosyo-ekonomik ve çevresel özelliklerinin daha iyi anlaşılmasını teşvik etmede ve uygulanmasını desteklemede bilimsel çalışmaların, araştırmaların da büyük ölçüde katkısı olacaktır.

SKAların uygulanmasının hızlandırılması için üniversitelerin, ilgili kurumların ve yönetimlerin bilgi birikimi ve teknik yeterliliklerinin, uygulama programları tasarımı ve hayata geçirilmesinde daha fazla kullanılması gerekmektedir. Sürdürülebilir kalkınmayı başarmanın birincil mekanizmalarından biri eğitimdir. Çünkü sürdürülebilir yaklaşımları teşvik etmede; kalkınma ve çevresel problemleri çözme odaklı kapasite geliştirmede en stratejik unsurlardan biri eğitim olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma öncelikle bu gerçeklere dikkat çekmeyi, farkındalığı artırmayı amaçlarken bir yandan da SKAların eğitim süreçlerine dahil edilmesi ve yetiştirilen eğitimcilerin de bunu yapmasının sağlanması suretiyle bu konularda kapasite geliştirmeye katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Yaklaşım

SKAlarla ilgili konular öğretim programlarına entegre edilebilir. SKAlar hakkında, SKAlar için ve SKAlar üzerine öğretim bunların dersler, modüller, üniteler veya derslerde temalar olarak ele alınmasıyla esnek bir şekilde uygulanabilir. Bu uygulamaya Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim (ESD) adı verilmiştir (Abera,2023). 17 SKA'nın başarılması, eğitim ortamlarında 17 amacın farkındalığını artırarak; SKAların eleştirel ve bağlamsallaştırılmış anlayışını teşvik ederek ve SKAların başarılması yönünde eylemleri harekete geçirerek sağlanabilir.

ESD, ekonomik, sosyal ve çevresel olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal alandaki temel ESD yeterlilikleri arasında sistem düşüncesi, öngörücü, normatif, stratejik, işbirlikçi, eleştirel düşünme, öz farkındalık ve entegre problem çözme yer almaktadır. Bu yeterlilikler birbirine bağlı olduğundan, entegre problem çözme biraz daha önemlidir. Resmi, gayri resmi ve resmi olmayan eğitimi birbiriyle destekli şekilde uygulamak

ve müfredatın SKA'ları kapsamasını sağlamak için konuların SKAlar ile ilişkilendirilmesi önerilmektedir.

Sonuç

Hem okul içinde hem de okul dışında eğitim, kalkınmada hayati bir rol oynadığından SKAlar her türlü eğitimde teşvik edilmelidir. Öğretmeden öğrenmeye geçiş, yaşam boyu öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Bu nedenle, tüm eğitim kurumları, toplumlarda sürdürülebilirlik kapasitelerini geliştirmek için sürdürülebilir kalkınma sorunlarını ele almaktan sorumlu olabilir ve olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Bilgiyi uygulama, çevre bilgisi, ekonomik sosyal ve çevresel boyutlar, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı

Kaynaklar

Abera, H.G.,2023. The Role of Education in Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs): A Global Evidence Based Research Article, *International Journal of Social Science and Education Research Studies,* 03(01), 67-81, DOI: https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I1Y2023-09

URL1: https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-developmentgoals/, Erişim tarihi: 25Temmuz2024.

ID 51-Capacity Building and Education to Achieve the Sustainable Development Goals (SDGs)

Esra Yel
Konya Technical University, Türkiye
eyel@ktun.edu.tr
orcid.org/0000-0002-1019-4182

Introduction

There has been a great effort on taking attention and increasing the awareness about environmental problems and sustainability for many years. Starting from the Stockholm Declaration in 1972, after number of declarations, international agreements and various efforts, the United Nations declared the 2030 Agenda in 2015 that comprises 17 Sustainable Development Goals (SDGs). According to UNESCO, the 17 SDGs have transformative, comprehensive and universal characteristics that describe the challenges of sustainable development that make the world prosperous, peaceful, just and livable for everyone. These 17 interconnected goals are global and generally applicable. Each SDG has its own targets (169 in all) (URL1). In order to achieve those targets, public awareness alone is not enough, additional concrete actions are needed and countries are committed to their implementation. Scientific studies and research will also contribute greatly to encouraging a better understanding of the socio-economic and environmental characteristics of the SDGs and supporting their implementation.

It is needed to accelerate the implementation of SDGs through more use of the know-how and technical competence from universities, relevant institutions and governments in the design and implementation of programs related to their delivery. Education, as one of the primary mechanisms for achieving sustainable development, is considered as the most strategic in promoting sustainable approaches and increasing human capacity to be able to overcome environmental and development issues and problems. This study primarily aims to draw attention to these facts and increase awareness, while also contributing to capacity development in these areas by including SDGs in education processes and ensuring that trained educators do the same.

Approach

The topics related to the SDGs can be integrated into curricula. Teaching on, about and for the SDGs can be implemented flexibly by including them as courses, modules, units or even as themes in specific lectures. This practice has been called Education for Sustainable Development (ESD) (Aberra,2023). ESD can enable the achievement of the 17 SDGs by raising awareness of the 17 goals in educational settings; encouraging a critical and contextualized understanding of the SDGs; and motivating action towards achieving the SDGs.

ESD consists of three dimensions, economic, social and environmental. The core ESD competencies in the cognitive, socio-emotional and behavioral domain include systems thinking, anticipatory, normative, strategic, collaborative, critical thinking, self-awareness, and integrated problem-solving. As these competencies are interconnected, integrated problem-solving is a little more important. During the implementation, it is supportive to take full

advantage of the combination of formal, informal, and nonformal education and to ensure that the curriculum covers the SDGs, subjects are recommended to linked to SDGs.

Conclusion

Education both inside and outside the school plays a vital role in development, therefore, SDGs should be promoted in all forms of education. A shift from teaching to learning will have positive impact on lifelong learning process. Therefore, all educational institutions and organizations can and should be responsible for addressing sustainable development issues to enhance sustainability capacities in societies.

Keywords: Economic social and environmental dimensions, environment knowledge, implementation, sustainable development awareness

References

Abera, H.G.,2023. The Role of Education in Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs): A Global Evidence Based Research Article, *International Journal of Social Science and Education Research Studies,* 03(01), 67-81, DOI: https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I1Y2023-.

URL1: https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-developmentgoals/, Access date: July 25, 2024.

ID 52-Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirmeye Yönelik Bilişsel Altyapılarının İncelenmesi

Muhammed Akıncı
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
akkurt@agri.edu.tr

Giriş

Öğretmelerin programların geliştirilmesi ve uygulanmasında çeşitli rolleri söz konusudur. Öğretmenler program geliştirme sürecinde program çalışma gruplarında görev yaparken aynı zamanda her eğitim-öğretim yılının başında öğretim faaliyetlerinin planlanması süreçlerinde görev almaktadır (Demirel, 2014). Buna ek olarak her bir öğretmenin dersini, geliştirilen programlara uygun bir biçimde planlaması ve yürütmesi de öğretim faaliyetlerinde bütünlüğün sağlanması adına önemlidir (Karabacak, 2018). Türkiye'de öğretimin planlanması ise temel öğretmen yeterlikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlerin istihdam sürecinde kullanılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) içeriklerinde de eğitimde program geliştirme alanı yer almaktadır (ÖSYM, 2021). Öğretmenlerin program açısından sahip oldukları tüm bu yetki ve sorumluluklar onların program geliştirme ve uygulama konusunda da yetkin olmalarını gerektirmektedir. Öğretmen yetiştiren programlarda ilgili yeterlikleri kazandırmak için başta seçmeli eğitimde program geliştirme dersi olmak üzere çeşitli ders ve içerikler sunulmaktadır. Tan Şişman (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının program geliştirme konusunda sınırlı ve yüzeysel bilgilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğretmen yetiştiren programlarda konuya ilişkin verilen eğitimin sorunlar barındırabileceğini göstermektedir. Bu sorunun ne kadar derin olduğunu anlamanın yollarından biri ise öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda uzun yıllardır kelime ilişkilendirme testleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Bahar vd., 1999; Johnstone, & Moynihan, 1985; Shavelson, 1973). Türkiye'de de bu bağlamda yapılmış çalışmalar söz konusudur. Fakat bu çalışmalar yaklaşık 100 kişilik sınırlı katılımcı üzerinde ya da yalnızca bir öğretmenlik alanı üzerinde yapılmıştır (Altıntaş vd., 2018; Gürkan, 2019). Program geliştirmenin bir öğretmen niteliği olarak önemi, öğretmenlerin programların etkin bir biçimde uygulanmasındaki rolü ve araştırmanın Türkiye'de daha önce bu konuda yapılan diğer araştırmalara göre daha kapsamlı olması çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada iki farklı eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada tasarımsal olarak Nitel Durum Çalışması Tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımın temel amacı bir ya da birden fazla durum veya kişi hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır

(Creswell, 2009). Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri kelime ilişkilendirme testi kullanılarak Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan iki devlet üniversitesindeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören 370 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama süreçlerinde öğretmen adaylarından program ve öğretimde planlama konusundaki çeşitli kavramları duyduklarında akıllarına gelen üç ifadeyi yazmaları istenmiştir. Yedi farklı öğretmenlik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarından bir kısmı eğitimde program geliştirme dersini de almıştır. Böylece iki farklı eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılması mümkün hale gelmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizinden sonra ortaya çıkacak muhtemel sonuçların öğretmen adaylarının program kavramları konusundaki bilişsel altyapılarının sınırlı olduğu ve çeşitli kavram yanılgıları barındıracağı yönünde olması beklenmektedir. Bilişsel altyapılardaki bu eksikliklerin eğitimde program geliştirme dersini almayan öğretmen adaylarında daha yoğun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel altyapı, karşılaştırma, kelime ilişkilendirme, öğretimde planlama, program kavramları.

Kaynaklar

Altıntaş, S., Göçen Kabaran, G., & Kabaran, H. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 1397-1411.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education, 33*(3), 134–141.

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications. Inc.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 633-645.

Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The relationship between performances in word association tests and achievement in chemistry. *The European Journal of Science Education, 7*(1), 57–66.

Karabacak, K. (2018). Öğretim ilkeleri. Güven, S., & Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 124-162). Pegem Akademi Yayıncılık

MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

ÖSYM (2021). *KPSS: kamu personel seçme sınavı*. 10.03.2022 tarihinde https://www.osym.gov.tr/TR,21141/2021-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html adresinden alınmıştır.

Shavelson, R. J. (1973). Learning from physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching, 10*(2), 101–111.

Tan Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11*(1), 355-400.

ID 52- Examination of Pre-service Teachers' Cognitive Structures in Curriculum Development

Muhammed Akıncı
Recep Tayyip Erdoğan University
muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen University
akkurt@agri.edu.tr

Introduction

Teachers have various roles in the development and implementation of curricula. While they work in curriculum study groups during the curriculum development process, they also participate in planning processes of teaching activities at the beginning of each academic year (Demirel, 2014). Furthermore, in order to ensure the integrity of instructional activities, each teacher has to plan and implement their lessons in accordance with the developed curricula (Karabacak, 2018). In Turkey, one of the essential competencies of teachers is to plan and conduct instructional activities (MNE, 2017). In addition, the content of the Public Personnel Selection Examination (PPSE), which is used in the employment of teachers, includes curriculum development in education (MSPC, 2021). All these responsibilities that teachers have in relation to the curriculum require them to be competent in curriculum development and implementation. Various courses and contents, especially elective curriculum development courses, are offered to pre-service teachers to gain relevant competencies in teacher training programs. Tan Şişman (2021) revealed in his study that pre-service teachers have limited and superficial knowledge about curriculum development. This situation indicates that the education provided on the subject in teacher training programs may have problems. One way to understand how deep this problem is to examine pre-service teachers' cognitive structures regarding curriculum concepts. For this purpose, they have widely used word association tests for many years (Bahar et al., 1999; Johnstone & Moynihan, 1985; Shavelson, 1973). Studies have been conducted in Türkiye in this context as well. However, these studies were carried out on limited participants of about 100 people or only in one teaching area (Altıntaş et al., 2018; Gürkan, 2019). The study is significant because of the importance of curriculum development as a teacher qualification, the role of teachers in the effective implementation of the curriculum, and the fact that the research is more comprehensive than previous studies on this subject in Türkiye.

Aim of the Study

The purpose of this study was to examine the cognitive structures of prospective teachers participating in teacher training programs at two different education faculties in terms of curriculum concepts.

Methodology

Qualitative Case Study Design was used in the research. The primary purpose of this design is to collect in-depth information about one or more situations or people (Creswell, 2009). For

this purpose, research data were collected from 370 teacher candidates studying at education faculties in two state universities in the northeast of Turkiye using the word association test. In the data collection process of the research, pre-service teachers were asked to write down three statements they remember when they heard various concepts about curriculum and instructional planning. Moreover, some pre-service teachers studying in seven fields took the curriculum development course. Thus, it has become possible to compare the cognitive structures of pre-service teachers in two different education faculties regarding curriculum concepts in terms of some variables.

Results / Expected Outcomes

We expect that the possible results that will emerge after the analysis of the research data will be that the cognitive structures of the pre-service teachers about the curriculum concepts will contain various misconceptions. We believe these misconceptions will be more intense for pre-service teachers who have not taken the curriculum development course.

Keywords: Comparison, cognitive structure, curriculum concepts, instructional planning, word association.

References

Altıntaş, S., Göçen Kabaran, G., & Kabaran, H. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 1397-1411.

Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education, 33*(3), 134–141.

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications. Inc.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 633-645.

Johnstone, A. H., & Moynihan, T. F. (1985). The relationship between performances in word association tests and achievement in chemistry. *The European Journal of Science Education, 7*(1), 57–66.

Karabacak, K. (2018). Öğretim ilkeleri. Güven, S., & Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 124-162). Pegem Akademi Yayıncılık

MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

ÖSYM (2021). *KPSS: kamu personel seçme sınavı*. 10.03.2022 tarihinde https://www.osym.gov.tr/TR,21141/2021-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html adresinden alınmıştır.

Shavelson, R. J. (1973). Learning from physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching, 10*(2), 101–111.

Tan Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11*(1), 355-400.

ID 54- İktisat Eğitimi ve Post Otistik İktisat

Şekip YAZGAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
sekipyazgan@hotmail.com

Giriş

Neoklasik iktisat teorisi, geliştirildiği dönemden günümüze kadar olan dönemde egemen/hakim teori konumunda bulunmaktadır. Literatürde oldukça geniş düzeyde var olan eleştirilere karşın Neoklasik teori ve söz konusu bu teorinin günümüz yorumları özellikle lisans düzeyindeki iktisat eğitiminde hakim tek yaklaşım konumunda bulunmaktadır. Günümüzde iktisatçıların kendi disiplinlerinin niteliği konusunda yaptıkları eleştirilerin oldukça yüksek seviyelere ulaştığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda Neoklasik teoriye karşı bir eleştiri olarak ortaya çıkan "Post Otistik İktisat" hareketi Fransa'da önde gelen eğitim kurumların birinde öğrenim gören bir grup iktisat öğrencisinin yayımladığı bir bildiriyle başlamaktadır. Söz konusu hareketi başlatan iktisat öğrencileri tüm dünyada ilgi çeken bildirilerinde çoğulcu bir iktisat eğitimi talep ettiklerini ifade etmektedirler. Post Otistik İktisat Hareketi'ne göre, hakim Neoklasik teori ekonomide ortaya çıkan sorunları çözememekte başarısız olmakta hatta sorunları daha da derinleştirmektedir (Ardıç, 2004; Tutar ve Eren, 2011; Acar, 2016; Aydın, 2016; Batifoulier vd. 2018). Bu kapsamda çalışmada günümüzde Neoklasik İktisat Teorisi ve Post Otistik İktisat Hareketi karşıtlığında iktisat eğitimine yönelik tartışmaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma kullanılmaktadır. İlgili literatürde nitel araştırmanın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bir tanımlamaya göre nitel araştırma, sübjektivist görüş tarafından şekillendirilen herhangi bir konu üzerinde, insan duygu, düşünce ve davranışlarını derinlemesine bir biçimde doğal ortamında sayısal ölçütler kullanmadan incelemeye imkan sağlayan araştırma türü şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise nitel araştırma, kişilerin deneyimledikleri bireysel ve/veya toplumsal olay ve olguların temel özelliklerini açıklayabilmek maksadıyla araştırmacının bireyleri içerisinde bulundukları doğal ortamlarında gözlemesi, olay ve olguların oluşum süreçlerinin incelenmesi ve sonuçta elde edilen verilerin indirgenerek açıklayıcı ve yorumlayıcı bir şekilde ortaya koyulması şeklinde ifade edilmektedir. Nitel araştırmada kullanılan yöntemlerden birisinin de doküman inceleme olduğu belirtilmektedir. Belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da isimlendirilen doküman inceleme, üzerinde durulan araştırma konusu kapsamında ilgili mevcut durumda bulunan kayıt ve belgeleri incelemeye olanak sağlamak, mevcut durumla ilgili olarak genel eğilimler, alternatif düşünce ve fikirleri ortaya koyma fırsatı tanımaktadır Çepni, 2010; Baltacı, 2018; Aydın, 2023). Bu kapsamda çalışmada, sahip olduğu nitelikler ve amaca uygun olması nedeniyle nitel araştırmada kullanılan yöntemler arasında bulunan doküman inceleme yöntemi kullanılmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Neoklasik İktisat Teorisi ve Post Otistik İktisat Hareketi karşıtlığında iktisat eğitimine yönelik tartışmaların değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada, günümüzde hakim yaklaşım olan Neoklasik teori kapsamında, teoride ulaşılan bulguların genellikle gerçek dünyadan uzak

varsayımlara dayandırıldığı ve iktisat eğitiminde farklı görüşlere yer verilmediği hususlarının eleştirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, iktisat biliminde evrensel düzeyde genel kabul gören kanunların bulunmadığı ve iktisat biliminin sosyal bir bilim olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, iktisat eğitiminin dizaynında bu hususun gözden kaçırılmaması gerektiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İktisat, Neoklasik İktisat, Post Otistik İktisat, Heterodoks, İktisat Eğitimi.

Kaynaklar

Acar, G.T. (2016). İktisadı Değiştirmek Neoklasik İktisada Eleştirel Bir Yaklaşım. İletişim Yayınları, İstanbul.

Ardıç, K. (Ed.). (2004). Post Otistik İktisat İktisada Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Mezunları Cemiyeti İktisat Dergisi.

Aydın, Y. (2016). Post Otistik İktisat: İktisat Eğitimi Ve Neoklasik İktisat Eleştirisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35, 35-47.

Aydın. N. (2023). Nitel Araştırma Yöntemleri. Gaziantep: Özgür Yayınları.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.

Batifoulier, P., Chavance, B., Favereau, O., Jallais, S., Lebrousse, A., Lamarche, T., Orlean, A. ve Tınel, B. (2018). Hepsi Aynı Şeyi Söyleyecekse Bu Kadar Çok İktisatçıya Ne Gerek Var: Çoksesli Bir İktisat İçin Manifesto (Çev. Çınla Akdere). İstanbul: İletişim Yayınları. Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Akademi Kitabevi.

Eren, M. V. ve Tutar, E. (2011). Post Otistik İktisadın 2008 Global Ekonomik Krizine Bakışı: Türkiye İçin Bir Durum Değerlendirmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7, 299-314.

ID 54- Economics Education and Post Autistic Economics

Şekip YAZGAN
Ağrı İbrahim Çeçen University
sekipyazgan@hotmail.com

Introduction

Neoclassical economic theory has been the dominant theory from the time it was developed until today. Despite the extensive criticisms in the literature, Neoclassical theory and its contemporary interpretations are the only dominant approach in economics education, especially at the undergraduate level. Today, it is observed that the criticisms made by economists about the quality of their discipline have reached quite high levels. In this context, the "Post Autistic Economics" movement, which emerged as a criticism against Neoclassical theory, started with a declaration published by a group of economics students studying at one of the leading educational institutions in France. In their declaration, which attracted attention all over the world, the economics students who initiated this movement expressed their demand for a pluralistic economics education. According to the Post Autistic Economics Movement, the dominant Neoclassical theory fails to solve the problems emerging in the economy and even deepens the problems (Ardıç, 2004; Tutar and Eren, 2011; Acar, 2016; Aydın, 2016; Batifoulier et al. 2018). In this context, this study aims to evaluate the debates on economics education today in opposition to Neoclassical Economic Theory and the Post Autistic Economic Movement.

Methodology

Qualitative research is used as the method in the study. In the related literature, qualitative research is defined in different ways. According to one definition, qualitative research is defined as a type of research that allows in-depth examination of human emotions, thoughts and behaviors on any subject shaped by the subjectivist view without using quantitative criteria in its natural environment. According to another definition, qualitative research is defined as the researcher's observation of individuals in their natural environment in order to explain the basic characteristics of individual and / or social events and phenomena experienced by individuals, examining the formation processes of events and phenomena, and presenting the resulting data in an explanatory and interpretive way. It is stated that one of the methods used in qualitative research is document analysis. Document review, which is also called documentary observation or documentary scanning, provides the opportunity to examine the records and documents in the current situation within the scope of the research topic emphasized, and provides the opportunity to reveal general trends, alternative thoughts and ideas about the current situation (Çepni, 2010; Baltacı, 2018; Aydın, 2023). In this context, document analysis method, which is among the methods used in qualitative research, is used in the study due to its qualifications and suitability for the purpose.

Results / Expected Outcomes

In this study, which aims to evaluate the debates on economics education in the context of Neoclassical Economic Theory and Post Autistic Economic Movement, it is seen that within the scope of the Neoclassical theory, which is the dominant approach today, it is criticized that the findings of the theory are generally based on assumptions far from the real world and that different opinions are not included in economics education. In this respect, it is stated that there

are no universally accepted laws in economics and that economics is a social science. In this context, it is considered that this issue should not be overlooked in the design of economics education.

Keywords: Economics, Neoclassical Economics, Post Autistic Economics, Heterodox, Economics Education.

References

Acar, G.T. (2016). İktisadı Değiştirmek Neoklasik İktisada Eleştirel Bir Yaklaşım. İletişim Yayınları, İstanbul.

Ardıç, K. (Ed.). (2004). Post Otistik İktisat İktisada Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Mezunları Cemiyeti İktisat Dergisi.

Aydın, Y. (2016). Post Otistik İktisat: İktisat Eğitimi Ve Neoklasik İktisat Eleştirisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35, 35-47.

Aydın. N. (2023). Nitel Araştırma Yöntemleri. Gaziantep: Özgür Yayınları.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.

Batifoulier, P., Chavance, B., Favereau, O., Jallais, S., Lebrousse, A., Lamarche, T., Orlean, A. ve Tınel, B. (2018). Hepsi Aynı Şeyi Söyleyecekse Bu Kadar Çok İktisatçıya Ne Gerek Var: Çoksesli Bir İktisat İçin Manifesto (Çev. Çınla Akdere). İstanbul: İletişim Yayınları. Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Akademi Kitabevi.

Eren, M. V. ve Tutar, E. (2011). Post Otistik İktisadın 2008 Global Ekonomik Krizine Bakışı: Türkiye İçin Bir Durum Değerlendirmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7, 299-314.

ID 55- İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Osman Oğuz
Çukurova Üniversitesi
oguz.osman91@gmail.com

Birsel Aybek
Çukurova Üniversitesi
baybek@cu.edu.tr

Giriş

İnternetin yaşama oldukça fazla katkısının olduğu gözlemlenebilmektedir. İnternet; sunduğu oyun, e-posta, video konferans, sohbet odaları, sosyal paylaşım ağları ve veri transferi olanaklarından ötürü yaşamın vazgeçilmezi hâline gelmiştir (Kırık, 2014). Mestçi'ye (2005) göre internet alışveriş yapılabilecek bir market, çeşitli sayfalarda gezintinin yapılabileceği bir gezi alanı, iletişim kurulabilecek bir kulüp ve yeni şeyler öğrenilebilecek bir kütüphanedir. Bu bakımdan Çalık ve Çınar'a (2009) göre internet sunduğu bu olanaklar sayesinde hayat standartlarını yükseltmektedir. Ayas ve Horzum (2013) internetin, sağladığı kolaylıklar ve imkânlar nedeniyle yaşamın her alanında ve aşamasında herkes tarafından kullanıldığını ifade etmektedir.

İnternet, son yıllarda insanlık üzerinde en yaygın ve etkili araçlardan biri haline gelmiştir. Bilişim teknolojileri alanında devam eden gelişmelerle birlikte, internetin cazibesi, kolaylığı ve hızı gibi özellikleri, her geçen gün daha fazla alanda önemli bir güç olma rolünü pekiştirmektedir. İnternet, bireylerin dünyayı daha erişilebilir, tanıdık ve yakından takip edilebilir hale getirmesini sağlarken, aynı zamanda bu platform üzerinden sunulabilecek ürün ve hizmetler için sürekli bir ilham kaynağıdır. İlkokul öğrencilerinin interneti nasıl algıladıkları ve bu aracı kullanma deneyimlerinin tespit edilmesi önemli bir konudur. Bu kapsamda araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin internet algılarının ve kullanma deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yukarıda belirtilen gereklilikten hareketle bu araştırmanın problem cümlesi şöyle ifade edilmiştir: "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet kavramına yönelik metaforik algıları nelerdir?"

Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre araştırma tasarlanmıştır. Miller da (2003) olgubilim yöntemini, yaşanmış olan deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Olgubilim çalışmaları, ele alınan olay ya da olgularla ilgili bireyin davranışlarını biçimlendiren anlamları, kavrayışları belirlemeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Willig, 2008). Bir başka ifade ile olgubilim, yaşantımızda yer alan ancak yüzeysel bilgiye sahip olduğumuz olay, kavram, eğilim gibi olguların derinlemesine irdelenmesini içerir. Bu desenin merkezinde bireylerin olguları bildiği ancak bu olguları daha iyi fark edip derinlemesine anlamlandırması vardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın

örneklemini Adana'nın Karataş ilçe merkezinde ve bazı köylerde bulunan ilkokullarda 4. Sınıfta öğrenim gören 132 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci aşamasında öğrencilerin "internet" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacı ile öğrencilere "İnternet …… benzer. Çünkü ……" ifadesinin yer aldığı bir form uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise öğrenciler için internetin anlamı ve öğrencilerin internet kavramına ilişkin duygusal algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu formda elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci aşamasında veriler içerik analizi uygulanarak çözümlenmiş, metaforların 8 farklı kategoride toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler içerdikleri metafor sayısına göre araç gereç olarak internet, yapısal olarak internet, hayal gücü olarak internet, araştırma olarak internet, zararlı olarak görülen internet, yararlı olarak internet, oyun olarak internet ve meslek olarak internet şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin internet kavramına ilişkin toplam 45 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla belirttikleri metaforların ise teknoloji, elektrik, oyun, beyin, telefon ve bilgi edinme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin internetin anlamı olarak en çok teknoloji, oyun ve araştırma durumlarını; internet kavramına ilişkin duygusal algı olarak iyi, mutlu, çok iyi ve normal durumlarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnternet, İnternet Algısı, Metafor, İlkokul.

Kaynaklar

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4(39),* 56-57.

Çalık, D. ve Çınar, P. Ö. (2009 Aralık 12-13). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları: bilgi toplumu ve internet.* XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı, Türkiye.

Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1),* 337-347.

Mestçi, A. (2005). *Türkiyede internet raporu: 2005.* https://ab.org.tr/ab06/bildiri/42.pdf

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher, 10(4),* 68-82.

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology.* (2. Baskı). Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

ID 55- Metaphorical Perceptions of Primary School 4th Grade Students Towards the Concept of Internet

Osman Oğuz
Çukurova University
oguz.osman91@gmail.com

Birsel Aybek
Çukurova University
baybek@cu.edu.tr

Introduction

It can be observed that the internet contributes a lot to life. The internet has become an indispensable part of life due to the games, e-mail, video conference, chat rooms, social networking sites and data transfer opportunities it offers (Kırık, 2014). According to Mestçi (2005), the internet is a market where you can shop, a travel area where you can browse various pages, a club where you can communicate and a library where you can learn new things. In this respect, according to Çalık and Çınar (2009), the internet increases life standards thanks to these opportunities it offers. Ayas and Horzum (2013) state that the internet is used by everyone in every area and stage of life due to the conveniences and opportunities it provides.

The internet has become one of the most widespread and effective tools on humanity in recent years. With the ongoing developments in the field of information technologies, the features of the internet such as its appeal, ease and speed reinforce its role as an important power in more and more areas every day. While the internet allows individuals to make the world more accessible, familiar and closely followed, it is also a constant source of inspiration for products and services that can be offered through this platform. It is an important issue to determine how primary school students perceive the internet and their experiences using this tool. In this context, the aim of the research was to determine the perceptions and experiences of primary school 4th grade students on the internet.

Based on the above-mentioned requirement, the problem statement of this research is expressed as follows: "What are the metaphorical perceptions of primary school 4th grade students towards the concept of the internet?"

Methodology

The research was designed according to phenomenology, one of the qualitative research designs. Miller (2003) also defines the phenomenological method as a method that focuses on evaluating lived experiences. Phenomenological studies aim to determine and interpret the meanings and perceptions that shape the behaviors of individuals regarding the events or facts discussed (Willig, 2008). In other words, phenomenology includes the in-depth examination of events, concepts, and trends that exist in our lives but about which we have superficial knowledge. At the center of this design is that individuals know the facts but realize them better and make deeper sense of them (Yıldırım & Şimşek, 2013). The sample of the study consists of 132 students studying in the 4th grade in primary schools located in the Karataş district center of Adana and some villages.

In the first stage of the research, in order to determine the students' metaphorical perceptions of the concept of "Internet", a form containing the statement "The Internet is similar to ……. Because ……" was applied to the students.

In the second stage of the research, it was aimed to determine the meaning of the internet for students and the emotional perceptions of the students regarding the concept of the internet. Content analysis was applied to the data obtained in this form.

Results

In the first stage of the research, the data was analyzed by applying content analysis, and it was determined that the metaphors were collected in 8 different categories. These categories are listed according to the number of metaphors they contain as internet as a tool, internet as a structure, internet as imagination, internet as research, internet seen as harmful, internet as useful, internet as a game and internet as a profession. In the research, it was determined that the students produced a total of 45 metaphors regarding the concept of internet. It was concluded that the metaphors most frequently stated by the students were technology, electricity, game, brain, telephone and obtaining information.

Content analysis was applied to the data obtained in the second stage of the research. It was determined that the students mostly stated technology, game and research as the meaning of the internet; and good, happy, very good and normal as the emotional perception of the concept of the internet.

Key Words: Internet, Internet Perception, Metaphor, Primary School.

References

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4(39),* 56-57.

Çalık, D. ve Çınar, P. Ö. (2009 Aralık 12-13). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları: bilgi toplumu ve internet.* XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı, Türkiye.

Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1),* 337-347.

Mestçi, A. (2005). *Türkiyede internet raporu: 2005.* https://ab.org.tr/ab06/bildiri/42.pdf

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher, 10(4),* 68-82.

Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology.* (2. Baskı). Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

ID 56- Eğitim Fakültesi Son Sınıf Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması/Okullarda RPD Uygulamaları Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Şeyma Nur SİNGİL
Kırıkkale Üniversitesi
seymanursingil@kku.edu.tr
0009-0007-6834-8205

İlkay Doğan TAŞ
Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
ilkaydogantas@kku.edu.tr
0000-0002-1418-1688

Giriş

Küreselleşmenin de etkisiyle dünyada oluşan rekabet ortamında, nitelikli bireyler yetiştirmek oldukça önem arz etmektedir. Nitelikli bireyler yetiştirmenin yolu da öğretmen eğitiminden geçmektedir (Akdemir, 2013). Bir ülkede öğretmen yetiştirme mekanizması sağlıklı bir şekilde işlemediğinde, diğer mesleklerin eğitimi ve mesleki yaşamın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi de mümkün olmayacaktır (Türer, 2009). Öğretmen yetiştirme sistemlerinde, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları lisans eğitimi oldukça önem arz etmektedir. Adayların eğitim fakültesinde aldıkları derslerin içerikleri, uygulanışı ve verimliliği onların öğretmen oldukları süreçte, mesleki yetkinliklerinde artış göstermesinde önemli bir etki bırakmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik eğitimi, öğretmen adaylarına yalnızca teorik bilgi değil, aynı zamanda uygulama becerisinin kazandırılmasıyla zenginleştirilmeli ve süreçte aktif öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulmalıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Öğretmenlik lisans programlarında uygulamalı eğitimin büyük bir bölümü öğretmenlik uygulaması ya da okullarda RPD uygulamaları dersleri kapsamında ele alınmaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması ya da okullarda RPD uygulamaları derslerine yönelik tutumlarını tespit ederek bu dersin önemine vurgu yapmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması/ okullarda RPD uygulamaları dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Temel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Eğitim Fakültesi son sınıf lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Eğitim Fakültesi son sınıf lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum puanları cinsiyete, üniversiteye ve programa göre anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutumları belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf lisans öğrencileri arasından uygun örnekleme

yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmaya sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık RPD, fen bilgisi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarının son sınıflarında okumakta olan 317 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Okul Deneyimi (Öğretmenlik Uygulaması/Okullarda RPD Uygulamaları) Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tutum puanlarının programa göre farklılaşmasının belirlenmesinde ANOVA; cinsiyete ve üniversiteye göre farklılaşmasının belirlenmesinde ilişkisiz örneklemler t-Testinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar

Analiz sonuçları araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinin genel itibari ile tutumlarının ($\bar{x}$ = 3,89) yüksek olduğunu göstermektedir. Programlar içerisinde ise en yüksek tutum fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}$ = 4,09), en düşük tutum ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{x}$ = 3,71) öğrencilerine aittir. Programlara göre yapılan karşılaştırmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin tutumlarının fen bilgisi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Programlar arasındaki farklılıkta rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının öne çıkmasındaki temel faktör staj kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan kaynaklanabilir. Diğer programlardaki öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gözlem, ders anlatımı, vb. uygulamalar yaparken RPD öğrencileri, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere dönük bireysel görüşme, veli görüşmeleri, öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik seminer, sınıf rehberlik etkinliği, bireysel psikolojik danışma oturumu, mesleki rehberlik uygulaması, kişilik envanteri, vb. çeşitli etkinliklere katılmaktadır (Kırıkkale Üniversitesi, 2022). Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada kadın öğrencilerin erkeklere göre öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ndeki öğrencilerin tutumları da Kırıkkale Üniversitesi'ndeki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmen adaylarının yaklaşımı, öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlik, staj.

Kaynaklar

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12).

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *International Periodical 187or edi Languages, Literature and History of Turkish,9*.

Kırıkkale Üniversitesi. (2022). *Okullarda RPD uygulamaları 2 dersi uygulama dosyası*. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Türer, A. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. *Abece dergisi.*

ID 56- Determination of the Attitudes of Final Year Undergraduate Students of the Faculty of Education towards Teaching Practice / Guidance and Psychological Counseling Practices in Schools Course

Şeyma Nur SİNGİL
Kırıkkale University
seymanursingil@kku.edu.tr
0009-0007-6834-8205

İlkay Doğan TAŞ
Kırıkkale University
ilkaydogantas@kku.edu.tr
0000-0002-1418-1688

Introduction

In the competitive environment that has emerged in the world with the effect of globalization, it is very important to raise qualified individuals. The way to raise qualified individuals is through teacher education (Akdemir, 2013). When the teacher training mechanism does not function properly in a country, it will not be possible for the education of other professions and professional life to progress in a healthy way (Türer, 2009). In teacher training systems, the undergraduate education that prospective teachers receive before they start their profession is very important. The content, implementation and efficiency of the courses taken by the candidates in the faculty of education have a significant impact on the increase in their professional competencies in the process they becoming teachers (MoNE, 2017). Teaching education should be enriched by providing prospective teachers with not only theoretical knowledge but also practical skills and active teaching methods and techniques should be used in the process (Aykaç, Kabaran, & Bilgin, 2014). In teaching undergraduate programs, most of the applied education is handled within the scope of teaching practice or guidance and psychological counseling practices in schools. For this reason, it is thought that emphasizing the importance of this course by determining the attitudes of pre-service teachers towards teaching practice or guidance and psychological counseling practices in schools courses will contribute to the literature.

In this study, it is aimed to determine the attitudes of final-year undergraduate students of the faculty of education towards the teaching practice / psychological counseling practices in schools courses. In line with the main purpose, answers to the following questions were sought in the study:

- What are the attitudes of senior undergraduate students of the Faculty of Education towards the teaching practice course?

- Do the attitude scores of senior undergraduate students of the Faculty of Education towards the teaching practice course vary significantly according to gender, university and program?

Methodology

The study, which aimed to determine the attitudes of pre-service teachers towards the teaching practice course and to examine them in terms of various variables, utilized the relational survey model. The participants in the study were selected from the final year undergraduate students of Muğla Sıtkı Koçman University and Kırıkkale University Faculty of Education by using convenient sampling method. A total of 317 students studying in the final year of social studies teaching, Turkish teaching, mathematics teaching, classroom teaching, English language teaching, guidance and psychological counseling, science teaching and preschool teaching programs participated in the study. "Attitude Scale Towards School Experience (Teaching Practice/Psychological Counseling Practices in Schools) Course" was used to collect the data. ANOVA was used to determine the differentiation of attitude scores according to the program; unrelated samples t-test was used to determine the differentiation according to gender and university.

Results

The results of the analysis show that the attitudes of the senior students participating in the study are generally high ($\bar{x}$ = 3,89). Among the programs, the highest attitude belongs to science teaching ($\bar{x}$ = 4,09) and the lowest attitude belongs to guidance and psychological counseling ($\bar{x}$ = 3,71) students. In the comparison made according to the programs, it was determined that the attitudes of guidance and psychological counseling students were significantly lower than those of science teaching and preschool teaching students. The main factor in the prominence of the field of guidance and psychological counseling in the difference between the programs may stem from the practices carried out within the scope of the internship. While students in other programs observe, lecture, etc. within the scope of the teaching practice course, guidance and psychological counseling students participate in various activities such as individual interviews for students at all grade levels, parent interviews, seminars for students, teachers and parents, classroom guidance activities, individual psychological counseling sessions, vocational guidance practice, personality inventory, etc. (Kırıkkale University, 2022). In the comparison made according to gender, it is seen that female students have significantly higher attitudes towards the teaching practice course than male students. In addition, the attitudes of students at Muğla Sıtkı Koçman University were also found to be significantly higher than those of students at Kırıkkale University.
Keywords: Teacher candidate, teacher candidates' approach, teacher training program, teaching, internship.

References

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies, 8*(12).

Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *International Periodical 189or edi Languages, Literature and History of Turkish,9*.

Kırıkkale Üniversitesi. (2022). *Okullarda RPD uygulamaları 2 dersi uygulama dosyası*. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Türer, A. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. *Abece dergisi.*

ID 57- Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi
adnank@atauni.edu.tr

Mine TOPDAĞI
minetopdagi@gmail.com

Giriş

İnsanoğlunun varoluşundan beri vazgeçilmez bir olgu olarak görülen eğitim, toplumun beklentilerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Toplumun beklentileri doğrultusunda belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmada "öğretmen" en önemli eğitim ögesidir (Bursalıoğlu, 1994). Eğitim amaçlarına ulaşmada sürecin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci de toplumun beklentilerini karşılayabilecek eğitim süreçleri için kilit noktada bulunmaktadır (Ataç, 2003).

Bilgi çağında hızla gelişen ve değişen dünyada bu değişim ve yeniliğin gerisinde kalmamak için bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan, yorumlayan, değerlendiren bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır Saatçioğlu, Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Bu amaçları gerçekleştirmek için bir öğretmen; bilgiye önem veren, hayat boyu öğrenen, eğitim sistemi ile öğrenci arasında bağ kurabilen, iyi iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, bilgiyi çağdaş bir bakış açısıyla yorumlayabilen, öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alan, bilgi ve öğrenci arasında arabuluculuk yaparak öğreten kişidir (İzci, 2012).

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalar neticesinde öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmaların sorumluluğu "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü" sorumluluğunda sürdürülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri belirlenmesine yönelik 2006 yılında "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yayınlanmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; "Mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere üç yeterlik alanı ile bu alanların altında bulunan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Geniş bir çerçevede ele alınmış ve açıklanmış olan bu yeterlikleri performans göstergelerinin az olması, alt yeterliklerde birbirini kapsama ve tekrarlama gibi durumların olması sebebiyle eleştirilmektedir (TED, 2009). Bu nedenle belirlenen yeterliklerin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği noktasında yapılacak araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu araştırmada öğretmen yetiştirmede lisans programlarının öğretim programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen yeterlikleri çerçevesinde bir incelemesinin yapılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma amacı doğrultusunda bir üniversitenin eğitim fakültesinde verilmekte olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve bu derslerin milli eğitimin belirlemiş olduğu öğretmen yeterliklerine yönelik olma durumu inceleneceği için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden

doküman analizi tekniği kullanılarak tasarlanmıştır. Üniversitenin eğitim fakültesi derslerine yönelik ders bilgi sistemi üzerinden elde edilen dokümanlardan bilgi kaynağı olarak yararlanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen yeterlilerine ulaşma yolunda genel durumun ortaya konulması ve yetiştirilen öğretmenlerin öğretmen yeterliklerinin artırılmasına yönelik öneriler sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmenlik, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Yeterlikleri

Kaynaklar

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24).

Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-31.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. *Ankara: Pegem*.

İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114.

MEB. (2006). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. 24.07.2024 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alındı

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, *4*(1), 45-63.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor:" Öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*.

ID 57- Examination of Teaching Profession Courses in the Context of Teacher Competencies

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk University
adnank@atauni.edu.tr

Mine TOPDAĞI
minetopdagi@gmail.com

Giriş

Education, seen as an indispensable phenomenon since the dawn of humanity, aims to raise individuals who meet the expectations of society. In achieving educational goals set according to societal expectations, the "teacher" is the most critical educational element (Bursalıoğlu, 1994). The process of training teachers, who are the primary stakeholders in achieving educational goals, is also crucial for educational processes that can meet societal expectations (Ataç, 2003).

In the rapidly developing and changing world of the information age, there is a goal to train individuals who can access, use, interpret, and evaluate information to avoid falling behind in change and innovation (Saatçioğlu, Akkoyunlu, & Kurbanoğlu, 2003). To achieve these goals, a teacher should be someone who values knowledge, is a lifelong learner, can connect between the education system and students, communicates effectively, thinks critically, interprets information from a contemporary perspective, considers the individual characteristics of students, and mediates between knowledge and students (İzci, 2012).

In line with teacher competencies, the Ministry of National Education has been working with universities, and the responsibility for teacher training has been managed by the "General Directorate of Teacher Training and Education." In 2006, "General Competencies for the Teaching Profession" were published. These competencies consist of three main areas: "Professional Knowledge," "Professional Skills," and "Attitudes and Values," along with 11 sub-competencies and 65 indicators. These competencies, which are broadly outlined and explained, face criticism due to their limited performance indicators, overlap, and repetition in sub-competencies (TED, 2009). Therefore, research on the understandability and applicability of these competencies is expected to contribute to the literature.

This study aims to examine the teaching profession courses included in the curriculum of undergraduate teacher training programs within the framework of teacher competencies.

Methodology

In line with the purpose of the research, the teaching profession courses given in the education faculty of a university and the status of these courses being oriented towards the teacher competencies determined by the Ministry of National Education were examined, and the study was designed using the document analysis technique, one of the qualitative research methods. The documents obtained from the course information system regarding the education faculty courses of the university were used as a source of information.

Results / Expected Outcomes

The study plans to present the general state of achieving teacher competencies and offer recommendations to enhance the competencies of trained teachers

Keywords: Vocational Courses, Teaching, Teacher Training, Teacher Competencies

References

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). A study on prospective teachers' information literacy and computer self-efficacy perceptions. Hacettepe University Journal of Education, 24(24).

Ataç, E. (2003). Teacher education in the 21st century: An evaluation of teacher education in Turkey. Anadolu University Journal of Education, 13(2), 1-31.

Bursalıoğlu, Z. (1994). New Structure and Behavior in School Management. Ankara: Pegem.

İzci, E., & Koç, S. (2012). Evaluation of prospective teachers' views on lifelong learning. Journal of Social Sciences Institute of Adıyaman University, (9), 101-114.

MEB. (2006). General Competencies for the Teaching Profession. Retrieved from www.meb.gov.tr on July 24, 2024.

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Sürel Özer, P. (2003). The role of libraries in developing information literacy skills and the application at Dokuz Eylül University. Information World, 4(1), 45-63.

Turkish Education Association (TED). (2009). Summary report on teacher competencies: "Investing in teachers, stepping into the future."

ID 59- İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programının Stake'in İhtiyaca Yanıt Verici Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi

Dilek Gökduman
Ankara Üniversitesi, Türkiye
d.gokduman01@gmail.com
0000-0001-9678-3561

Giriş

Doğaya ilişkin temel prensip ve yasaların anlaşılmasına yardımcı olan fen bilimleri, teknolojik ve tıbbi yeniliklerin geliştirilmesi için de temel bir zemin sağlamaktadır. Bu bağlamda ülkelerin gelişmesinde de önemli rol oynayan fen bilimleri, okul programlarında da önemli bir yere sahiptir (Aykaç ve diğerleri, 2011; Çakıcı, 2009). Türkiye' de de fen eğitiminin uluslararası standartlara yükseltilebilmesi için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 2000 yılında, 2004 yılında, 2013 ve son olarak 2018 yılında güncelleme ve değişiklikler yapılmıştır (Ekinci ve Eroğlu Doğan, 2020). 2005 yılında 'Fen ve Teknoloji' adıyla hazırlanan ve yapılandırmacı öğrenme kuramına vurgu yapan öğretim programının ismi 2013 yılında 'Fen Bilimleri' olarak yenilenmiş, ders içeriği azaltılmış ve sadeleştirilmiştir (Balıkçı ve diğerleri, 2021; MEB, 2005; MEB, 2013; Şentürk ve Berk, 2019).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın etkinliği, öğrenci başarısının yanı sıra öğrencilerin fen bilimlerine yönelik ilgi ve olumlu tutum geliştirebilmeleri açısından, diğer sınıf düzeylerine kıyasla ilkokul düzeyinde ayrı bir önem taşımaktadır. Bunun nedeni, öğrencilerin fen bilimleri dersi ile ayrı bir disiplin olarak kapsamlı bir şekilde ilk kez ilkokulda karşılaşıyor olmalarıdır. (Bedir Yöney ve Aydın, 2021).

Program çalışmalarının planlanması, geliştirilmesi ve hizmet ettiği toplumun ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecek şekilde iyileştirilmesinde program değerlendirme çalışmaları önemli rol oynamaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen 2019). Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Stake'in İhtiyaca Yanıt Verici Değerlendirme Modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, birden fazla bütüncül durum olarak algılanabilecek kurum, program, okul gibi analiz biriminin ele alındığı ve belirlenen boyutlarda birbiriyle karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bunun nedeni araştırma verilerinin, çalışma grubunu oluşturan ve üç farklı sosyo-ekonomik bölgede yer alan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere, karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak şekilde standart bir görüşme formunun uygulanması yoluyla toplanmış olmasıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan seçildiği ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın üçüncü sınıftan itibaren başlıyor olmasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırma bulguları öğretmenlerin İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'na yönelik en çok öğretme-öğrenme alanı ve materyal konularında ihtiyaç belirttikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın daha iyi ve etkili olmasına yönelik önerilerinin en çok öğretme-öğrenme alanı ve materyal desteği sağlanması konularında olması da öğretmenlerin programa yönelik ihtiyaçlarıyla örtüşmektedir.

Anahtar Sözcükler: program değerlendirme, fen bilimleri öğretim programı, ilkokul, stake'in ihtiyaca yanıt verici değerlendirme modeli

Kaynaklar

Aykaç, N., Küçük, H., Kartal, M, Tilkibaş, Ş. ve Keskin, G. (2011). The evaluation of 4th and 5th grade science curricula according to the components of curriculum from the foundation of Turkish republic to the present day. *Elementary Education Online, 10* (3), 824-835.

Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., İnel Ekici, D. ve Taşdere, A. (2021). 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50* (229), 523-544.

Bedir Yöney, M. ve Aydın, A. (2021). 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 5* (2), 249-274.

Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: bilimin doğasini anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (29), 57-74.

Ekinci, R. & Eroğlu Doğan, E. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 7* (53), 1283-1291.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019) Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi. M. Kemal Aydın ve Bünyamin Bavlı (Eds.). Ankara: Pegem Akademi

MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Şentürk, Ö. ve Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (*49), 143-165.

ID 59-Reviewing the Primary School Science Curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model According to Teachers Opinions

Dilek Gökduman
Ankara University, Turkey
d.gokduman01@gmail.com
0000-0001-9678-3561

Introduction

Science, which helps understand the basic principles and laws of nature, also provides a basic basis for the development of technological and medical innovations. In this context, science, which plays an important role in the development of countries, also has an important place in school programs (Aykaç et al., 2011; Çakıcı, 2009). In order to raise science education to international standards in Turkey, updates and changes were made to the Science Course Curriculum in 2000, 2004, 2013 and in 2018 (Ekinci and Eroğlu Doğan, 2020). The name of the curriculum, which was prepared under the name of 'Science and Technology' in 2005 and emphasized the constructivist learning theory, was renewed as 'Science' in 2013, and the course content was reduced and simplified (Balıkçı et al., 2021; MEB, 2005; MEB, 2013; Şentürk and Berk, 2019). The effectiveness of the Science Curriculum is of particular importance at the primary school level compared to other grade levels, in terms of student success as well as students' interest and positive attitudes towards science. The reason for this is that students encounter science as a separate discipline for the first time in a comprehensive manner in primary school. (Bedir Yöney and Aydın, 2021). Program evaluation studies play an important role in planning, developing and improving program studies to better meet the needs of the society they serve (Fitzpatrick, Sanders and Worthen 2019). In this study, it was aimed to reviewing the Pimary School Science Curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model according to teachers opinions.

Methodology

In the study, a holistic multiple case study design was used, in which units of analysis such as institutions, programs, and schools that can be perceived as more than one holistic case were addressed and compared with each other in specified dimensions. The reason for this was that the research data were collected by applying a standard interview form to teachers who constitute the study group and work in schools located in three different socio-economic regions, allowing for comparison.

In determining the study group, the criterion sampling method was used, in which the sample was selected from people, events, objects, or situations with the specified characteristics related to the problem (Büyüköztürk et al., 2021). Accordingly, the study group of the study consists of classroom teachers working in the fourth grade of primary school.

Results / Expected Outcomes

The findings obtained from the research reveal that teachers' views on the Primary School Science Curriculum are generally positive. All of the classroom teachers who participated in the research stated that they found it positive that the Primary School Science Curriculum starts

from the third grade. The research findings reveal that the teachers' needs for the Primary School Science Curriculum are mostly in the teaching-learning area and material issues. The fact that the teachers' suggestions for the Primary School Science Curriculum to be better and more effective are mostly in the teaching-learning area and providing material support also coincides with the teachers' needs for the curriculum.

Keywords: program evaluation, science curriculum, primary school, stake's responsive evaluation

References

Aykaç, N., Küçük, H., Kartal, M, Tilkibaş, Ş. ve Keskin, G. (2011). The evaluation of 4th and 5th grade science curricula according to the components of curriculum from the foundation of Turkish republic to the present day. *Elementary Education Online, 10* (3), 824-835.

Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., İnel Ekici, D. ve Taşdere, A. (2021). 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50* (229), 523-544.

Bedir Yöney, M. ve Aydın, A. (2021). 2014-2015 Eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi, 5* (2), 249-274.

Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: bilimin doğasini anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* (29), 57-74.

Ekinci, R. & Eroğlu Doğan, E. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi, 7* (53), 1283-1291.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019) Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi. M. Kemal Aydın ve Bünyamin Bavlı (Eds.). Ankara: Pegem Akademi

MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Şentürk, Ö. ve Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (*49), 143-165.

ID 60- Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerle İlgili Deneyimleri

Seda TANIŞIR ÖZKAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
sedatanisir@gmail.com

İsa KORKMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
ikorkmaz@erbakan.edu.tr

Giriş

Bireyler fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal becerilerinde birbirinden farklılık göstermektedir. Farklılığı bulunan bireyler bu gelişimsel özelliklerine bağlı olarak yaşamlarını sürdürmektedir (Baykoç, 2015; Deniz&Çıkılı, 2020). Birey, gelişim dönemlerinden herhangi birinde bir yetersizlikle ya da üstünlükle karşılaştığında, "farklı", "özel", "sıra dışı" gibi sıfatlarla nitelendirilmektedir (Varış&Hekim, 2017). Gelişimi farklı olan bireyler için günümüzde "özel gereksinimli birey" terimi kullanılmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler gelişimsel, öğretimsel ve bireysel özellikleri bakımından akranlarından farklılık gösterirler (MEB, 2018). Bu farklılıklar kimi zaman hafif kimi zaman ağır düzeydedir (Altun &Filiz, 2020). Özel gereksinimli bireyler bedensel engelli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma yetersizliği, duygu davranış bozuklukları, görme engelli, işitme engelli, otizm spektrum bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, özel yetenekli birey, süreğen hastalığı, zihinsel yetersizliği ve birden fazla (çoklu) yetersizliği olan birey olarak sınıflandırılmaktadır (Deniz&Çıkılı, 2020).

Çoklu yetersizlik, birçok engeli barındırması açısından bakıldığında şemsiye bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Gargiulo, 2004). Çoklu yetersizliği olan bireylerde bilişsel, işitme ve görme yetersizliklerine ek olarak süreğen hastalıklar da görülebilmektedir (Mansell, 2010; Thuppal ve Sobsey, 2004; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; Westling ve Fox, 2000). Bireylerin sahip olduğu çoklu yetersizlikler ve bununla birlikte seyreden süreğen sağlık sorunları; bireylerin yaşam kalitelerini, sosyal hayatlarını ve eğitim süreçlerine katılımlarını olumsuz etkilemektedir (Eldeniz Çetin, 2020; Kalkan, 2020; Downing & Eichinger, 2008).

Bireysel farklılığı ne olursa olsun her çocuğun eğitim görme hakkı vardır (Yıldırım ve Kılıç, 2024). Ülkemizde çoklu yetersizliğe sahip bireylerin eğitimlerinin yasa, kanun ve kanun hükmünde kararnamelerle sınırları belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim okulları, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflar gibi farklı eğitim ortamları bulunmaktadır (Çalışoğlu&Tanışır, 2018). Yetersizlik/lerden etkilenmiş çocukların akranlarıyla genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini, birlikte öğrenme ve etkileşimi amaçlayan kaynaştırma (Karabulut, 2023), bireyin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli uygulamalardan biridir (Önder, 2021). Daha geniş ve kapsayıcı ilkelerle özel gereksinimli bireyin topluma entegrasyonunu sağlayan bütünleştirme uygulaması eğitimde fırsat eşitliğinin önemli bir parçasıdır.

Öğretme işinin temel sorumlusu olan öğretmenler, eğitim sürecinin olmazsa olmaz öğesidir. Öğretimsel düzenlemelerde ve gerekli uyarlamalarda öğretmenin önemli bir yeri vardır (Batmaz&Çermik, 2019). Bu nedenle çoklu yetersizliğe sahip öğrencinin kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde de öğretmenin öğrenciye karşı tutum ve davranışları, mesleki yeterliliği önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilerle ilgili deneyimlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik deneyimlerini inceleyen bu araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan, sınıfında çoklu yetersizliği olan 5 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme formu, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Filiz, Uyar ve Şafak (2024)'ın çalışmasıyla paralel olarak çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarının olumlu olması, Homerin ve Dodds (2024)'ın da belirttiği üzere erken müdahale ve eğitimin çoklu yetersizliği olan birey için önemli olduğu, Ambili, Hako ve Haihambo (2024)'nun bu özel gereksinimli bireylerin eğitim kurumlarında çeşitli zorluklarla karşılaştığı aynı şekilde Adıgüzel, Kizir ve Eratay (2017)'ın çalışmasından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin de çeşitli sorunlar yaşadığı beklenen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: aile, bütünleştirme, çoklu yetersizlik, kaynaştırma, sınıf öğretmeni.

Kaynaklar

Baykoç Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. Baskı.) Ankara:Eğiten Kitap Yayıncılık.

Deniz, S& Çıkılı, Y. (2020). Özel eğitim ve kaynaştırma. B. N. Koçbeker Eid& S. Çıkılı&

Varış, Y. A. & Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 29-42.

Resmî Gazete, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 30471, 7 Temmuz 2018.

Altun, T. & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 1-22

Gargiulo, R. M. (2004). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionality* (2. baskı). Belmont: Thomson Wadsworth.

Mansell, J. (2010), "*Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities"*, Tizard Learning Disability Review, Vol. 15(3), pp. 5- 12

Thuppal, M., ve Sobsey, D. (2004). Children with special health care needs. F. P. Orelove, D. Sobsey ve R. K. Silberman (Eds.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collabortive Approach*. (s.311-378). Baltimore: Paul Brookes Publishing

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives special education in today's school* (3. baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall

Westling, D. L., ve Fox, L., (2000). *Teaching students with severe disabilities* (2nd ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall

Eldeniz Çetin, M. (2020). *Çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi*, (pp. 1-22)S. S. Rakap, (Edt.) Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar. Vize Akademik

Kalkan, S. (2020). *Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi*, (pp. 211-232) S. Rakap (Edt.) Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar. Vize Akademik.

Downing J. E., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strenghts and needs together. (pp. 1-21). In J. E. Downing (Eds.), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms.* Paul Brooks Publishing Co.

Yıldırım, H. H. ve Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkokul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(1), 66-76.

Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 531-542.

Önder, 2021. Bütünleştirmenin uygulanabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Batmaz, G.& Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.

Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.

Filiz, S., Uyar, D. & Şafak, P. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforik algıları. TEBD, 22(1), 157-185.

Homerin, N., Dodds R. L. (2024). The transition from early intervention to preschool for children with multiple disabilities: a narrative review. *Early Child Development an Care,*194(3), 350- 365.

Ambili, J., Haihambo, C.K. & Hako, A.N. (2024). Challenges faced by learners with multiple disabilities at a resource school in the Oshana region of Namibia. *British Journal of Special Education*, 00, 1–11.

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *18*(1), 45-59.

ID 60- Classroom Teachers' Experiences with Students with Multiple Disabilities

Seda TANIŞIR ÖZKAN
Necmettin Erbakan University
sedatanisir@gmail.com

İsa KORKMAZ
Necmettin Erbakan University
ikorkmaz@erbakan.edu.tr

Introduction

Individuals differ from each other in physical, cognitive, emotional and social skills. Individuals with differences continue their lives depending on these developmental characteristics (Baykoç, 2015; Deniz & Çıkılı, 2020). When an individual encounters a deficiency or superiority in any of the developmental periods, they are characterized with adjectives such as “different”, “special”, “extraordinary” (Varış &Hekim, 2017). Today, the term “individual with special needs” is used for individuals whose development is different.

Individuals with special needs differ from their peers in terms of developmental, instructional and individual characteristics (MoNE, 2018). These differences are sometimes mild and sometimes severe (Altun & Filiz, 2020). Individuals with special needs are classified as individuals with physical disabilities, attention deficit and hyperactivity disorder, language and speech impairment, emotional behavioral disorders, visual impairment, hearing impairment, autism spectrum disorder, specific learning disability, giftedness, chronic illness, mental disability and multiple (multiple) disabilities (Deniz & Çıkılı, 2020).

Multiple disabilities is an umbrella term in terms of including many disabilities (Gargiulo, 2004). In addition to cognitive, hearing and visual impairments, individuals with multiple disabilities may also have chronic diseases (Mansell, 2010; Thuppal & Sobsey, 2004; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002; Westling & Fox, 2000). Multiple disabilities and accompanying chronic health problems negatively affect individuals' quality of life, social life and participation in educational processes (Eldeniz Çetin, 2020; Kalkan, 2020; Downing & Eichinger, 2008).

Every child has the right to education regardless of individual differences (Yıldırım & Kılıç, 2024). In our country, the boundaries of the education of individuals with multiple disabilities are determined by laws, laws and decrees with the force of law. In order to meet the educational needs of individuals with special needs, there are different educational environments such as special education schools, special classes within regular schools and regular classes (Çalışoğlu & Tanışır, 2018). Mainstreaming, which aims to enable children affected by disability(s) to receive education, learn and interact with their peers in general education classes (Karabulut, 2023), is one of the important practices in meeting the educational needs of individuals (Önder, 2021). Inclusion, which enables individuals with special needs to integrate into society with broader and inclusive principles, is an important part of equal opportunity in education.

Teachers, who are the main responsible for teaching, are indispensable elements of the educational process. Teachers have an important role in instructional arrangements and necessary adaptations (Batmaz & Çermik, 2019). For this reason, teachers' attitudes and behaviours towards students and their professional competence are important in the inclusion and integration of students with multiple disabilities. Accordingly, the purpose of this study is to examine the experiences of classroom teachers regarding students with multiple disabilities.

Methodology

Phenomenology design will be used in this study which examines the experiences of classroom teachers towards students with multiple disabilities. Five classroom teachers with students with multiple disabilities in their classrooms in Çorlu district of Tekirdağ province participated in the study. The data of the study were obtained through an interview form and semi-structured individual interviews. Interpretative phenomenological analysis method will be used to analyse the data.

Expected Outcomes

In parallel with the study of Filiz, Uyar, and Şafak (2024), it is among the expected results that teachers' perceptions of students with multiple disabilities are positive, early intervention and education are important for individuals with multiple disabilities as stated by Homerin and Dodds (2024), Ambili, Hako, and Haihambo (2024) that individuals with these special needs face various difficulties in educational institutions, and teachers also experience various problems according to the results obtained from the study of Adıgüzel, Kizir, and Eratay (2017).

Keywords: family, integration, multiple disabilities, inclusion, classroom teacher.

References

Baykoç Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. Baskı.) Ankara:Eğiten Kitap Yayıncılık.

Deniz, S& Çıkılı, Y. (2020). Özel eğitim ve kaynaştırma. B. N. Koçbeker Eid& S. Çıkılı&

Varış, Y. A. & Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 29-42.

Resmî Gazete, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 30471, 7 Temmuz 2018.

Altun, T. & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 1-22

Gargiulo, R. M. (2004). *Special education in contemporary society an introduction to exceptionality* (2. baskı). Belmont: Thomson Wadsworth.

Mansell, J. (2010), "*Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities"*, Tizard Learning Disability Review, Vol. 15(3), pp. 5- 12

Thuppal, M., ve Sobsey, D. (2004). Children with special health care needs. F. P. Orelove, D. Sobsey ve R. K. Silberman (Eds.), *Educating Children With Multiple Disabilities: A Collabortive Approach*. (s.311-378). Baltimore: Paul Brookes Publishing

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. ve Leal, D. (2002). *Exceptional lives special education in today's school* (3. baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall

Westling, D. L., ve Fox, L., (2000). *Teaching students with severe disabilities* (2nd ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall

Eldeniz Çetin, M. (2020). *Çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi*, (pp. 1-22)S. S. Rakap, (Edt.) Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar. Vize Akademik

Kalkan, S. (2020). *Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi*, (pp. 211-232) S. Rakap (Edt.) Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde güncel yaklaşımlar. Vize Akademik.

Downing J. E., & Eichinger, J. (2008). Educating students with diverse strenghts and needs together. (pp. 1-21). In J. E. Downing (Eds.), *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms.* Paul Brooks Publishing Co.

Yıldırım, H. H. ve Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkokul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(1), 66-76.

Karabulut, H. A. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 531-542.

Önder, 2021. Bütünleştirmenin uygulanabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Batmaz, G.& Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.

Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.

Filiz, S., Uyar, D. & Şafak, P. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforik algıları. TEBD, 22(1), 157-185.

Homerin, N., Dodds R. L. (2024). The transition from early intervention to preschool for children with multiple disabilities: a narrative review. *Early Child Development an Care,*194(3), 350- 365.

Ambili, J., Haihambo, C.K. & Hako, A.N. (2024). Challenges faced by learners with multiple disabilities at a resource school in the Oshana region of Namibia. *British Journal of Special Education*, 00, 1–11.

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(1), 45-59.

ID 62- Aktif Öğrenme Üzerine 2018-2024 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye'de ve Dünyada Güncel Eğilimler

Buket BİLGİÇ
Anadolu Üniversitesi
buket_bilgic@anadolu.edu.tr
0009-0006-1699-331X

Meral GÜVEN
Anadolu Üniversitesi
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Giriş

Bilgi toplumunun hızlı gelişimi ve 21. yüzyıldaki teknolojik ve bilimsel yenilikler, eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmekte ve etkili öğrenme süreçleri bireylerin başarıya ulaşmasında kritik rol oynamaktadır. Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme ve öz-yönlendirme becerileri geliştirmeleri bilgi çağının gereksinimleri arasında yer almaktadır (Güven, 2004).

Aktif öğrenme, öğrencilerin sorgulama ve problem çözme yoluyla bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını, düşünme, uygulama ve yansıtma gerektiren etkinliklere katılmalarını içerir (Silberman, 1996). Aktif öğrenme; görev temelli öğrenme, problem temelli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, vaka temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, deneyimsel öğrenme, keşif yoluyla öğrenme, proje tabanlı öğrenme, oyunlaştırma ve ters yüz öğrenme gibi yaklaşımlar aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Gormally vd., 2009; Hossein-Mohand vd., 2021; Hmelo-Silver ve Barrows, 2006; McCarthy ve Anderson, 2000; Michael, 2006; Shroff vd., 2020).

Aktif öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, bu yöntemin geleneksel ders anlatımına kıyasla daha etkili olduğunu ve doğrudan öğretim yoluyla öğrenmeye kıyasla öğrenme oranını iki kat artırabileceğini göstermektedir (Andrews vd., 2011; Freeman vd., 2014). Markant ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi düzenlemelerine olanak tanıyarak bellekte kalıcılığı ve akademik performansı önemli ölçüde artırdığı belirtilmiştir. Bailey ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını artırarak ve süreçten keyif almasını sağlayarak, daha iyi akılda tutma ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açtığını vurgulanmaktadır. Theobald ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırma, aktif öğrenmenin yeterince temsil edilmeyen öğrenciler de gözetilerek kapsamlı bir şekilde uygulandığında, sınav puanlarındaki başarı farklarını önemli ölçüde azaltabileceğini göstermektedir. Chiu ve Cheng (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak aktif öğrenme ortamlarından fayda sağladığını ve aktif öğrenmenin; öğrenci algısı, yaratıcılık ve yenilikçi düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtilmektedir. Sivan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada; aktif öğrenmenin, bağımsız öğrenme becerilerinin ve bilgiyi kullanma yeteneğinin gelişimine katkıda bulunduğu, uygulanan öğretim programına ilgi uyandırdığı ve öğrencileri gelecekteki kariyer hayatına hazırlama konusunda olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Türk alan yazınında, 2018 yılına kadar, dünyada ise 2019 ve 2022 yıllarına kadar yapılan çalışmalara yönelik incelemeler bulunmaktadır (Arıkan, 2019; Dootlittle vd., 2023; Gür Erdoğan, 2018; Segura-Robles vd., 2020).

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme konusundaki Türkiye ve dünyadaki çalışmaların eğilimlerini, yöntemlerini, katılımcılarını, veri toplama araçlarını ve veri analiz yöntemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın yapılmasına önemli bir gerekçe oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, elektronik veri tabanları kullanılarak 2018-2024 yılları arasında yayınlanan aktif öğrenme ile ilgili açık erişim makaleler ve tezler taranmıştır. Türkiye'den 35 tez, 53 makale dünya genelinde ise 340 makale incelenmiştir. Veri analizi, betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre Türkiye'de ve dünyada bu yıllarda yapılan çalışmalarda en sık kullanılan yöntemler deneysel çalışmalar, durum çalışması ve karma yöntem çalışmalarıdır. Türkiye'deki yaygın katılımcı grupları; ortaokul öğretmenleri, öğretmen adayları ve ortaokul öğretmenleridir. Dünyada ise üniversite öğrencileri, lisansüstü öğrenciler ve öğretim elemanlarıdır. Türkiye'deki araştırmalarda görüşme, ölçek ve başarı testlerinin yaygın olduğu, dünyada ise anket, başarı testi ve açık uçlu anketlerin yaygın olduğu görülmektedir. Türkiye'deki araştırmalarda içerik analizi, betimsel analiz ve betimsel istatistikler; dünyada ise betimsel istatistikler, tematik analiz ve t testinin yaygın veri analiz yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de öğrenme öğretme süreci kapsamında öne çıkan kavramlar yöntem ve teknik, ters yüz sınıf modeli, iş birliğine dayalı öğrenme ve yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Dünyada ise öğrenci katılımı, iş birliğine dayalı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, oyunlaştırma ve ters yüz sınıf modelidir. Öğretim alanında en çok kullanılan anahtar kelime; Türkiye'de Türkçe öğretimi, dünya genelinde ise STEM'dir. Öğretim düzeyinde ise dünyada yükseköğretim anahtar kelimesi en yaygın anahtar kelimedir. Performans ve becerilerde, Türkiye'de akademik başarı, dünyada öğrenci performansı, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerdir. Araştırma yöntemlerinde, Türkiye'de ve dünyada meta-analiz ve durum çalışması öne çıkan kavramlardır. Güncel konularda ise dünyada en çok yer bulan konu COVID-19'dur.

Anahtar Sözcükler: Aktif Öğrenme Yaklaşımı, Doküman İncelemesi, Eğitim Araştırmaları

Kaynaklar

Arıkan, E. (2019). *Türkiye'de aktif öğrenme temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi* [Master's thesis, Eskişehir Osmangazi University]. YÖK Tez Merkezi.

Bailey, R., Ries, F., Heck, S., & Scheuer, C. (2023). Active learning: A review of European studies of active lessons. *Sustainability, 15*(4), 3413. https://doi.org/10.3390/su15043413

Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: A two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development, 36*(2), 269-279. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208151

Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systemic review. *Teaching and Learning Inquiry, 11*(1), 34-47. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.2023.118

Erdoğan, D. G., Uyanık, G. K., & Güngören, Ö. C. (2018). Aktif öğrenmeye ilişkin lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 111-125. https://doi.org/10.9747/jed.2018.01.11

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gormally, C., Brickman, P., Hallar, B., & Armstrong, N. (2009). Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3*(2), Article 16. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030216

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Doctoral dissertation, Anadolu University]. YÖK Tez Merkezi.

Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 21-39. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004

Hossein-Mohand, H., Amerian, M., & Kazemi, S. (2021). Effectiveness of game-based learning on motivation and academic achievement in English language among elementary school students. *Journal of Language and Education, 7*(4), 1-11. https://doi.org/10.17323/jle.2021.10974

Markant, D. B., Ruggeri, A., Gureckis, T. M., & Xu, F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind, Brain, and Education, 10*(3), 142-152. https://doi.org/10.1111/mbe.12123

McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education, 24*(4), 279-294. https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education, 30*(4), 159-167. https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006

Segura-Robles, A., Parra-González, M. E., & Gallardo-Vigil, M. Á. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 259-274. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.564

Shroff, R. H., Ting, F. S. T., & Lam, W. H. (2020). Examining the efficacy of active learning pedagogies on self-regulated learning outcomes in a flipped classroom context. *Australasian Journal of Educational Technology, 36*(2), 102-117. https://doi.org/10.14742/ajet.4924

Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject.* Allyn & Bacon.

Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C., & Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Training International, 37*(4), 381-389. https://doi.org/10.1080/135580000750052991

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... & Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(12), 6476-6483. https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117

ID 62- Examining Studies on Active Learning between 2018-2024: Current Trends in Turkey and the World

Buket BİLGİÇ
Anadolu University
buket_bilgic@anadolu.edu.tr
0009-0006-1699-331X

Meral GÜVEN
Anadolu University
mguven@anadolu.edu.tr
0000-0002-4139-729X

Introduction

The rapid development of the information society and the technological and scientific innovations of the 21st century necessitate the restructuring of education systems, with effective learning processes playing a critical role in individuals' success. The development of students' learning-to-learn, and self-directed learning skills is among the essential requirements of the information age (Güven, 2004).

Active learning involves students acquiring knowledge, skills, and attitudes through inquiry and problem-solving, engaging in activities that require thinking, application, and reflection (Silberman, 1996). Active learning enhances higher-order thinking skills through approaches such as task-based learning, problem-based learning, collaborative learning, case-based learning, inquiry-based learning, experiential learning, discovery learning, project-based learning, gamification, and flipped learning (Gormally et al., 2009; Hossein-Mohand et al., 2021; Hmelo-Silver & Barrows, 2006; McCarthy & Anderson, 2000; Michael, 2006; Shroff et al., 2020).

Research on active learning indicates that this method is more effective compared to traditional lecture-based instruction and can potentially double the rate of learning compared to direct teaching approaches (Andrews et al., 2011; Freeman et al., 2014). The study by Markant et al. (2016) highlights that active learning facilitates the organization of information by students, significantly enhancing retention and academic performance. Bailey et al. (2023) emphasize that active learning increases student engagement and enjoyment of the learning process, leading to improved retention and more positive attitudes towards learning. Theobald et al. (2020) demonstrate that when implemented comprehensively, including considerations for underrepresented students, active learning can significantly reduce disparities in exam scores. Chiu and Cheng (2017) report that students benefit from active learning environments regardless of their academic success levels, noting that active learning positively affects student perceptions, creativity, and innovative thinking skills. Sivan et al. (2010) conclude that active learning contributes to the development of independent learning skills and the ability to apply knowledge, stimulates interest in the instructional program, and has favorable effects in preparing students for their future careers.

In Turkish literature, reviews of studies conducted up to 2018, and globally, up to 2019 and 2022, are available (Arıkan, 2019; Doolittle et al., 2023; Gür Erdoğan, 2018; Segura-Robles et al., 2020).

The absence of a study comparing the trends, methods, participants, data collection tools, and data analysis techniques of research on active learning in Turkey and globally between 2018-2024 constitutes a significant rationale for conducting this study.

Methodology

This research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research methods. During the data collection process, open-access articles and theses related to active learning, published between 2018 and 2024, were reviewed using electronic databases. A total of 35 theses and 53 articles from Turkey, as well as 340 articles globally, were analysed. The data analysis was carried out through descriptive content analysis.

Results / Expected Outcomes

According to the findings, the most used methods in the studies conducted in Turkey and in the world in these years are experimental studies, case studies and mixed method studies. Common participant groups in Turkey are secondary school teachers, pre-service teachers and secondary school teachers. In the world, they are university students, graduate students and lecturers. It is seen that interviews, scales and achievement tests are common in research in Turkey, while questionnaires, achievement tests and open-ended questionnaires are common in the world. It was concluded that content analysis, descriptive analysis and descriptive statistics are common data analysis methods in Turkish studies, while descriptive statistics, thematic analysis and t-test are common data analysis methods in the world. In Turkey, the prominent concepts in the learning and teaching process are methods and techniques, flipped classroom model, cooperative learning and learning by doing and experiencing. In the world, on the other hand, student engagement, collaborative learning, online learning, gamification and flipped classroom model. In the field of teaching, the most used keyword is Turkish language teaching in Turkey and STEM worldwide. At the instructional level, higher education is the most common keyword in the world. In performance and skills, academic achievement in Turkey, student performance, critical thinking, and social skills in the world. In research methods, meta-analysis and case studies are prominent concepts in Turkey and the world. In current issues, COVID-19 is the most popular topic in the world.

Keywords: Active Learning Approach, Document Analysis, Education Research

References

Arıkan, E. (2019). *Türkiye'de aktif öğrenme temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi* [Master’s thesis, Eskişehir Osmangazi University]. YÖK Tez Merkezi.

Bailey, R., Ries, F., Heck, S., & Scheuer, C. (2023). Active learning: A review of European studies of active lessons. *Sustainability, 15*(4), 3413. https://doi.org/10.3390/su15043413

Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: A two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development, 36*(2), 269-279. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208151

Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systemic review. *Teaching and Learning Inquiry, 11*(1), 34-47. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.2023.118

Erdoğan, D. G., Uyanık, G. K., & Güngören, Ö. C. (2018). Aktif öğrenmeye ilişkin lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 111-125. https://doi.org/10.9747/jed.2018.01.11

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Gormally, C., Brickman, P., Hallar, B., & Armstrong, N. (2009). Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3*(2), Article 16. https://doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030216

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Doctoral dissertation, Anadolu University]. YÖK Tez Merkezi.

Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 21-39. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004

Hossein-Mohand, H., Amerian, M., & Kazemi, S. (2021). Effectiveness of game-based learning on motivation and academic achievement in English language among elementary school students. *Journal of Language and Education, 7*(4), 1-11. https://doi.org/10.17323/jle.2021.10974

Markant, D. B., Ruggeri, A., Gureckis, T. M., & Xu, F. (2016). Enhanced memory as a common effect of active learning. *Mind, Brain, and Education, 10*(3), 142-152. https://doi.org/10.1111/mbe.12123

McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education, 24*(4), 279-294. https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047415.48495.05

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education, 30*(4), 159-167. https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006

Segura-Robles, A., Parra-González, M. E., & Gallardo-Vigil, M. Á. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on active methodologies in education. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 259-274. https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.564

Shroff, R. H., Ting, F. S. T., & Lam, W. H. (2020). Examining the efficacy of active learning pedagogies on self-regulated learning outcomes in a flipped classroom context. *Australasian Journal of Educational Technology, 36*(2), 102-117. https://doi.org/10.14742/ajet.4924

Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject.* Allyn & Bacon.

Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C., & Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Training International, 37*(4), 381-389. https://doi.org/10.1080/135580000750052991

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... & Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(12), 6476-6483. https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117

ID 64- ENG 111 - İleri Düzey Akademik Amaçlı İngilizce Dersi Programının Değerlendirilmesi

Sercan Çelik
TED Üniversitesi
sercan.celik@tedu.edu

Merve Erentuğ
TED Üniversitesi
merve.erentug@tedu.edu.tr

Giriş

Bu çalışmanın amacı, bir vakıf üniversites İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ortak çekirdek programında yer alan ENG 111 - İleri Akademik İngilizce Becerileri dersi programını karar vericilere var olan programı sonlandırma veya yenileme ile ilgili yardımcı olmak üzere öğretim görevlisi, öğrenci ve program yöneticisi görüşlerini almak ve bu çerçevede programda geliştirilmesi beklenen noktaların neler olduğunu belirlemektir. Bu amaç kapsamında oluşturulan araştırma soruları şöyledir:

1) Öğrenciler ne düzeyde dersin kazanımlarına eriştiler?

2) Dersin kazanımlarına erişmeyi etkileyen ana nedenler nelerdir?

3) Ders materyali kazanımlara erişme amacına hizmet etmekte midir?

4) Programın amaçları öğrencilerin ihtiyaçlarını ne düzeyde karşılamaktadır?

Yöntem

Bu değerlendirme çalışmasında Metfessel-Michael (1967) değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşım, genel olarak Tyler modelinden etkilenmiş ve o modelle değerlendirme sürecinde kullanılabilecek alternatif veri toplama araçları (çoklu değerlendirme) önererek modeli geliştirmiştir. Çalışmada Leech ve Onwuegbuzie'nin (2009) sınıflamasına dayanarak kısmen karma eşzamanlı eşit statülü araştırma deseni kullanılmıştır. 2023-2024 Bahar döneminde ENG 111 dersini alan 21 öğrenci (N = 25) çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bu 21 öğrenciden % 95'i (n=20) ankete yanıt vermiştir. Kayıtlı öğrencilerden (N = 20), beş öğrenci ölçüt örnekleme yoluyla odak grup görüşmesi için seçilmiştir. Ölçüt olarak cinsiyet dengeli grup ve dersi ilk veya ikinci kez alma durumu belirlenmiştir. Ayrıca, ENG 111 dersini yürüten öğretim görevlisi de diğer bir katılımcı grubudur. Karar vericilerden biri olan İngiliz Dili ve Edebiyarı bölüm başkanı da diğer bir veri kaynağıdır. Veri toplamak için orijinal versiyonu 50 maddeden ve 5 bölümden oluşan ve Güntek tarafından geliştirilen anketin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını; öğrenciler için ders değerlendirme anketi, öğrenciler için yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu, öğretim görevlisi için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, bölüm başkanı için yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu oluşturmuştur. Ayrıca öğrencilerin dönem sonu notları da veri olarak kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Nicel veriler [dönem sonu notları (özet yapma, taslak oluşturma, açımlama yapma, tartışma, sunum becerileri ve derse katılım)] ve Ders Değerlendirme Anketi betimsel olarak analiz edilmiş; görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler ise içerik analizine tabi tutularak 4 tema altında toplanmış ve temalar şu şekilde isimlendirilmiştir: a) sunum becerilerinde gelişim, b) eleştirel okuma becerilerinde gelişim, c) biçimlendirici değerlendirme üzerinden sürekli gelişim, d) olumlu tutum değişimi. Çalışmanın ana bulguları olarak; ENG 111 programının amaçlarına önemli ölçüde ulaştığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, dönem sonunda geçme notu olan 50 ve üzerinde bir puan elde etmişlerdir. Öğrenci ders değerlendirme anketi sonuçları; öğrencilerin dersin amaçlarından yüksek düzeyde memnun olduklarını göstermiştir. En önemli sonuç, öğrencilerin bu dersin önemini fark edebilmeleri ve alacakları diğer bölüm dersleri için iyi bir temel oluşturduğuna değer vermeleridir. Bununla beraber dilsel ve dilbilgisel içeriklerin programa dahil edilmesinin özellikle daha düşük performans gösteren öğrenciler için faydalı olacağı bulunmuştur. Bunun için öğrenenlerin dil profillerinin daha ayrıntılı sözcüksel analizi, onların ihtiyaçlarını karşılayacak içerik hazırlayabilmek için kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: ENG 111, program değerlendirme, Metfelssel-Michael değerlendirme modeli, akademik amaçlı İngilizce, karma desen

Kaynaklar

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, *43*(2), 265–275.

Metfessel, N. S. & Michael, W. B. (1967). Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for The Evaluation of the Effectiveness of School Programs. *Educational and Psychological Measurement*, *27*(4), 931–943.

ID 64- Evaluation of ENG 111 - Advanced English for Academic Purposes Course

Sercan Çelik
TED University
sercan.celik@tedu.edu

Merve Erentuğ
TED University
merve.erentug@tedu.edu.tr

Introduction

The aim of this study is to obtain the opinions of instructor, students and programme directors in order to assist decision makers in deciding to improve, renew or terminate the existing programme of ENG 111 - Advanced Academic English Skills course in the common core programme of the English Language and Literature Department of a foundation university and to determine the points that are expected to be improved in the programme within this framework. The research questions formed within the scope of this purpose are as follows:

1) To what extent have the students achieved the course outcomes?

2) What are the main reasons affecting the achievement of the course objectives?

3) Do the course materials serve the purpose of achieving the objectives?

4) To what extent do the objectives of the programme meet the needs of the students?

Methodology

In this evaluation study, Metfessel-Michael (1967) evaluation model was used. This approach was generally influenced by the Tyler model and developed the model by suggesting alternative data collection tools (multiple assessments) that can be used in the evaluation process. Based on Leech and Onwuegbuzie's (2009) classification, a partially mixed simultaneous equal-status research design was used in the study. Twenty-one students (N = 25) who took ENG 111 in the spring semester of 2023-2024 constituted the participants of the study. Of these 21 students, 95% (n = 20) responded to the survey. Among the enrolled students (N = 20), five students were selected for the focus group interview through criterion sampling. The criteria were gender balanced group and taking the course for the first or second time. In addition, the instructor teaching ENG 111 course was another participant group. The department head, who is one of the decision makers, is another data source. The adapted version of the questionnaire developed by Güntek, the original version of which consisted of 50 items and 5 sections, was used to collect data. The data collection tools consisted of a course evaluation questionnaire for the students, a semi-structured focus group interview form for the students, a semi-structured individual interview form for the lecturer, and a semi-structured individual interview form for the department head. In addition, students' end-of-term grades were also used as data.

Results / Expected Outcomes

Quantitative data [end-of-semester grades (summarising, outlining, paraphrasing, discussion, presentation skills and in-class participation)] and Course Evaluation Questionnaire were

analysed descriptively; qualitative data collected through interviews were subjected to content analysis and grouped under 4 themes and the themes were named as follows: a) improvement in presentation skills, b) improvement in critical reading skills, c) continuous improvement through formative assessment, d) positive attitude change.

As the main findings of the study, it was observed that the ENG 111 programme achieved its objectives to a considerable extent. Most of the students achieved a passing grade of 50 and above at the end of the semester. The results of the student course evaluation questionnaire showed that students were highly satisfied with the objectives of the course. The most important result was that students recognised the importance of the course and valued it as a good foundation for other departmental courses. However, it was found that the inclusion of linguistic and grammatical content in the programme would be particularly beneficial for under-performing students. For this, more detailed lexical analyses of learners' language profiles can be used to prepare content that meets their needs.

Keywords: ENG 111, English for academic purposes, Metfessel-Michael evaluation model, mixed-methods design, program evaluation

References

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, *43*(2), 265–275.

Metfessel, N. S. & Michael, W. B. (1967). Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for The Evaluation of the Effectiveness of School Programs. *Educational and Psychological Measurement*, *27*(4), 931–943.

ID 65- GELİŞTİRİLEN "EŞİTLİK VE DENKLEM" MATERYALİ İLE 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN CEBİRİ KAVRAMSAL ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Kübra İler
Süleyman Demirel Üniversitesi
kubrailer@sdu.edu.tr

Fatma Ergül
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
fatmaerg04@outlook.com

Murat Akarsu
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
drmuratakarsu@gmail.com

Giriş

Cebir matematik eğitiminin önemli bir parçasını oluşturur ve matematiğin dili olarak kabul görmektedir (Lacampagne, 1995). Öğretim programlarında ilkokuldan itibaren karşımıza çıkan cebir, ileri düzey matematik konularının da anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları hız, iş, yaş ve para gibi birimleri içeren cebir problemlerini çözmede analiz, muhakeme ve problem çözme gibi üst düzey problem çözme becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır (Turgut, 2016). Fakat öğrenciler cebirin soyut doğası gereği cebir konusunu anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (NCTM, 2000).

Alan yazında, cebir öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırmak, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek yöntemlerden birinin manipülatifler olduğu belirtilmektedir (Akkuş, 2004). Manipülatifler, matematikte soyut kavramlarla gerçek yaşam uygulamaları arasında güçlü bir bağ kurmasından ötürü öğrenciler için matematiği daha somut ve anlamlı kılmaktadır (Bruins, 2014). Dolayısıyla cebir öğretim sürecinde manipülatif kullanımının öğrencilerin cebir öğrenme sürecini daha etkili hale getireceği ve kavramsal öğrenme için somut bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı yedinci sınıf öğretim programında yer alan eşitlik denklem kazanımlarının kavramsal olarak öğrenilmesinde ve öğretim sürecinde meydana gelebilecek hata ve kavram yanılgılarının önlenmesinde "Eşitlik ve Denklem" materyalinin etkisini araştırmaktır. Çalışma kapsamında şu araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1) "Eşitlik ve Denklem" materyalini kullanan yedinci sınıf öğrencilerinin cebiri kavramsal öğrenme süreçleri nasıl gerçekleşmiştir?

2) "Eşitlik ve Denklem" materyalinin öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili olarak yedinci sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden eylem çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ili MEB'e bağlı bir ortaokulun öğrenim görmekte olan 12 tane 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları; Cebir Ön Bilgi Testi, Eşitlik ve Denklem Manipülatifi ve

Modülü, Matematik Not Defteri (MND), Ses Kayıtları, Fotoğraf Çekimi, Araştırmacı Gözlem Notları ve Materyalin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüş Formudur. Veri toplama süreci 10 saat uygulama ve 14 etkinlik ile gerçekleştirilecektir. Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılacaktır. Uygulama sürecinde alınan ses kayıtları transkript yöntemi ile bilgisayar ortamına aktarılacak olup analiz işlemleri dokümanlar üzerinden yürütülecektir. Farklı araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılıp süreç boyunca öğrencilerin tuttukları MND'ler ve gözlem notları toplanan verilerin analizinde kullanılacaktır.

Çalışma sonucunda, tasarlanan "Eşitlik ve Denklem Materyali" sayesinde öğrenciler bu materyalin kurallarından yola çıkarak eşitlik ve denklem alt öğrenme alanındaki kazanımları uygularken karşılaşabilecekleri zorluklara ilişkin hataları önemli oranda azaltabilecekleri öngörülmektedir. Öğrenciler materyal sayesinde süreç boyunca cebir ile ilgili kavramları somutlaştırıp yorumlayabilecek, kavramlar arasında bağlantılar kurabilecek, denklemleri anlamlı çözme gibi daha yüksek cebirsel becerilere sahip olabileceklerdir. "Eşitlik ve Denklem materyali" sayesinde öğrencilerin cebirsel düşünmelerini geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: cebir, manipülatif, eşitlik, denklem

Kaynaklar

Akkuş, O. (2004). The effects of multiple representations-based instruction on seventh grade students' algebra performance, attitude toward mathematics, and representation preference (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

Bruins, B. E. (2014). The effectiveness of manipulatives in a high school algebra II class (Unpublished master's thesis). Eastern Kentucky University, Richmond.

Lacampagne, C. B. (1995). *The Algebra Initiative Colloquium. Volume 2: Working Group Papers.* US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Turgut, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin erken cebir düşüncelerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması.

ID 67- İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Erkan TORPA
Milli Eğitim, Türkiye
erkantorpa@gmail.com
0000-0003-2036-500X

Cevdet EPÇAÇAN
Siirt Üniversitesi,Türkiye
epcacan@gmail.com
0000-0001-8926-3226

Giriş

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, kökenleri oldukça eskiye dayanan bir süreçtir. Farklı dönemlerde çeşitli amaçlarla uygulanan bu eğitim modeli, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte birçok değişim ve yenilik yaşamıştır (Uşun, 2006). Yakın tarihe gelince pandemi dönemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş yaşanmış ve birçok ülke bu geçişe hazırlıksız yakalanmıştır (Moorehouse ve diğerleri, 2020). Pandeminin etkisiyle uzaktan eğitimin önemi artmış ve ülkeler kendi uzaktan eğitim potansiyellerinin farkına varmıştır (Hughes, 2020).

Pandemi döneminde ilkokul düzeyinde de uzaktan eğitim uygulanmış ancak bu süreçte çeşitli aksaklıklar meydana gelmiştir. Bu nedenle ilkokullarda uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ortaya çıkarılması, gelecekte benzer durumlarla karşılaşıldığında hazırlıklı olunması açısından önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin belirlenmesi olmuştur.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt ili sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilkokullarda görev yapan 15 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırmacı ve araştırmanın konusu ile ilgili gerekli aydınlatıcı bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlere 11 adet açık uçlu soru yöneltilmiş ve cevapları onayları alındıktan sonra ses kaydına alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, katılımcılardan gelen cevaplardan yola çıkarak temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen tüm bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul öğretmenleri uzaktan eğitimin en önemli avantajının zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırması, en önemli dezavantajının ise yetersiz teknolojik donanımlardan kaynaklanan problemler olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin en az kullandıkları platformlar web 2.0 araçları olurken en fazla kullandıkları platformlar video konferans araçları olmuştur. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenlerine göre uzaktan eğitimin en etkili kullanımının yüz yüze eğitimle birlikte gerçekleştirildiği sonucuna varılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin tercih yapma durumunda yüz yüze eğitimi seçeceklerini göstermiştir. Bunun yanında öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitimin gelecekte hibrit bir model şeklinde kullanılacağı öngörülmektedir.

Bir diğer sonuca göre uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde karşılaşılan zorlukların başlıca nedeninin öğrenci kaynaklı zorluklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin odaklanamaması ve ders esnasında aynı anda konuşmaları sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır.

Elde edilen bir diğer sonuç uzaktan eğitimde görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler gibi uygulamalı derslerin videolar aracılığıyla ve gösterip yaptırma yöntemleriyle daha etkili işlenebileceğidir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitimde iletişim problemlerinin başlıca sebeplerinin internet kesintileri ve teknik sorunlarla birlikte veli ilgisizliği olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitimin çocukların sosyal beceri ve davranışları üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu olumsuz etkilerin başında asosyalleşme ve ders esnasında istenmeyen davranışların artması gösterilmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre daha sağlıklı bir uzaktan eğitim süreci gerçekleştirmek için iyi bir internet alt yapısı, yeterli teknolojik cihazlara sahip olma ve uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin daha bilgili olmaları gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, İlkokul öğretmenleri, Uzaktan eğitim

Kaynaklar

Hughes, C. (2020). Some İmplications Of Covid-19 For Remote Learning And The Future Of Schooling. Current And Critical Issues in Curriculum, *Learning And Assessment,* (36), 3-17.

Moorhouse, B. L., Lee, J., and Herd, S. (2020). Providing Remote School-Based Professional Support To Teachers During School Closures Caused By The Covid-19 Pandemic. *Learning: Research And Practice,* 7(1), 5-19.

Uşun, S., (2006), *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.

Bilgilendirme: Bu çalışma, "İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmış bir bölümdür.

ID 67-INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION PRACTICES

Erkan TORPA
Milli Eğitim, Türkiye
erkantorpa@gmail.com
0000-0003-2036-500X

Cevdet EPÇAÇAN
Siirt Üniversitesi,Türkiye
epcacan@gmail.com
0000-0001-8926-3226

Introduction

The historical development of distance education is a process whose origins date back to ancient times. This educational model, which has been applied for various purposes in different periods, has experienced many changes and innovations with the progress of technology (Uşun, 2006). In recent history, there has been a transition to distance education during the pandemic period, and many countries have been caught unprepared for this transition (Moorehouse and others, 2006). With the impact of the pandemic, the importance of distance education has increased and countries have realized their distance learning potential (Hughes, 2020).

Distance education was also implemented at the primary school level during the pandemic period, but various disruptions occurred in this process. For this reason, it is considered important to set out the views of teachers who have been distance educated in primary schools in order to be prepared when similar situations are encountered in the future. Based on this, the main purpose of this research is to determine the experiences and opinions of elementary school teachers regarding distance education applications.

Methodology

Phenomenological pattern, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 15 primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education within the borders of Siirt province. Before the interview, the participants were given the necessary informative information about the researcher and the subject of the research. The participating teachers were asked 11 open-ended questions and their answers were recorded audibly after approval was received. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in the research. The teachers participating in the study were selected with maximum diversity sampling.

The obtained data were analyzed using the content analysis method, themes, categories and codes were created according to the participants' answers. All the findings obtained were presented and interpreted in tabular form.

Results / Expected Outcomes

According to the results obtained from the research, primary school teachers state that the most important advantage of distance education is the elimination of time and space limitations, and the most important disadvantage is the problems caused by insufficient technological equipment.

The least used platforms by teachers were web 2.0 tools, while the most used platforms were video conferencing tools. However, according to primary school teachers, it has been concluded that the most effective use of distance education is combined with face-to-face education. Research has shown that teachers will choose face-to-face training when presented with a choice. In addition, according to the opinions of teachers, it is envisaged that distance education will be used as a hybrid model in the future.

According to another result, it has been determined that the main reason for the difficulties encountered in classroom management in distance education is the difficulties related to the student. In particular, students' inability to focus and talking at the same time during the lesson makes classroom management difficult.

Another result obtained is that applied courses such as visual arts, music, games and physical activities in distance education can be taught more effectively by video and demonstration methods. In addition, according to the opinions of primary school teachers, it has been determined that the main causes of communication problems in distance education are Internet outages and technical problems, as well as parental apathy.

According to the opinions of teachers, distance education has negative effects on children's social skills and behaviors. The most important of these negative effects are asocialization and increase in undesirable behaviors during the lesson.

According to primary school teachers, in order to achieve a healthier distance education process, a good Internet infrastructure, sufficient technological devices, teachers, parents and students need to be more knowledgeable about distance education.

Keywords: Distance learning, Primary school, Primary school teachers

References

Hughes, C. (2020). Some İmplications Of Covid-19 For Remote Learning And The Future Of Schooling. Current And Critical Issues in Curriculum, *Learning And Assessment*, (36), 3-17.

Moorhouse, B. L., Lee, J., and Herd, S. (2020). Providing Remote School-Based Professional Support To Teachers During School Closures Caused By The Covid-19 Pandemic. *Learning: Research And Practice*, 7(1), 5-19.

Uşun, S., (2006), *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.

ID 68- Öğretmenlerin Akademik İyimserlik ve Öğretmenlik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Oktay KARA
Kınık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
k.oktay@outlook.com
0000-0002-7579-5093

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Giriş

Motivasyon genel olarak bireyleri bir davranışa sevk eden nedenleri, bu davranışın ne kadar süreceği ve bireyin bu davranışı sürdürme noktasında ne kadar istekli olduğunu belirleyen faktör/faktörler olarak nitelendirilmektedir (Anderman, 2020). Schunk, Pintrich ve Meece' ye (2014) göre yüksek motivasyon bir kişinin hedeflerine ulaşmak için daha olumlu bir tutum, daha yüksek bir enerji seviyesi ve daha büyük bir odaklanma sağlamaktadır. Genel olarak öğrencilerinin öğrenme yolculuğunda rehberlik etmek, onların potansiyellerini açığa çıkarmak öğretmenler için en büyük motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Akademik iyimserlik ise bir öğretmenin öğrencilerinin potansiyeline ve başarılı olabileceğine dair güçlü bir inancı (Hoy, Tarter & Hoy, 2006), öğrencilere destek olma ve motivasyonlarını arttırma konusundaki kararlılığını yansıtmaktadır (Babaoğlan & Korkut 2010). Literatürde öğretmenlerin akademik iyimserlikleri (Çoban & Demirtaş, 2011; Üzüm, 2017) ile öğretmenlik motivasyonlarının (Dolaşan, 2022; Karakuş &Gül, 2023) önemini ayrı ayrı vurgulayan araştırmalara ulaşılmış ancak, arasındaki ilişkiyi inceleyen spesifik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçelerle bu çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından incelenmiş ve aralarında nasıl bir ilişki olduğuna bakılmıştır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Osmaniye il merkezindeki 38 ortaokulda görev yapan toplam 1304 öğretmen oluşturmakladır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerden toplam 400 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Ölçme aracı olarak "Öğretmenlik Motivasyon Ölçeği" ve "Akademik İyimserlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Toplam 348 öğretmenden elde edilen geçerli veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda evli, çocuk sahibi ve mesleki kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Branşlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yöneticilere güven düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik ve okuldaki akademik başarının düzeyine yönelik algıya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonlarının en fazla okul içi faktörlerden etkilendiği ve bunu sırasıyla saygınlık, fiziki imkânlar ve okul dışı faktörlerin izlediği görülmüştür. Medeni duruma göre evli, çocuk sahibi olan öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine ve okuldaki akademik başarıya yönelik algı olumlu yönde arttıkça öğretmenlik motivasyon düzeyleri de yükselmiştir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve öğretmenlik motivasyon düzeyleri toplam puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiş, en yüksek ilişki akademik iyimserliğin yöneticilere güven boyutu ile öğretmenlik motivasyonunun okul içi faktörler; velilere güven boyutu ile fiziki imkânlar ve okul dışı faktörler arasında gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: akademik iyimserlik, motivasyon, ortaokul, öğretmen, öğretmenlik motivasyonu

Kaynaklar

Babaoğlan, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 1-20.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 3(3), 317-348.

Dolaşan, Ö. (2022). Online öğretim döneminde öğretmen motivasyonu üzerine bir inceleme: COVID-19 sürecinden bir örnek. Master's thesis. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal,* 43(3), 425-446.

Karakuş, C., & Gül, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences* (BNEJSS), 9(1), s. 132-138.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

Üzüm, S. (2017). Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler. Doctoral dissertation. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Bilgilendirme: Bu çalışma Doç. Dr. Fatma SADIK danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

ID 68-The Examination of the Relationship Between Teachers' Academic Optimism and Teaching Motivation Levels

Oktay KARA
Kınık District Directorate of National Education, Türkiye
k.oktay@outlook.com
0000-0002-7579-5093

Fatma SADIK
Çukurova University, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Introduction

Motivation is generally described as the reasons that drive individuals to engage in a behavior, the duration of this behavior, and the level of willingness of the individual to maintain this behavior (Anderman, 2020). According to Schunk, Pintrich, & Meece (2014), high motivation ensures a more positive attitude, higher energy levels, and greater focus for a person to achieve their goals. Guiding students on their learning journey and revealing their potential is considered the greatest source of motivation for teachers (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000). Academic optimism, on the other hand, reflects a teacher's strong belief in their students' potential and success (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006), as well as their determination to support students and increase their motivation (Babaoğlan & Korkut, 2010). The literature includes research emphasizing the importance of teachers' academic optimism (Çoban & Demirtaş, 2011; Üzüm, 2017) and teaching motivation (Dolaşan, 2022; Karakuş & Gül, 2023) separately; however, no specific study examining the relationship between them has been found. For these reasons, this study examines teachers' academic optimism and teaching motivation levels from different variables' perspectives and explores the relationship between them.

Methodology

This research adopts a correlational survey model.

The study's population consists of 1304 teachers working in 38 middle schools in Osmaniye city center during the 2021-2022 academic year. A total of 400 teachers from randomly selected schools participated in the study voluntarily.

The "Teaching Motivation Scale" and the "Academic Optimism Scale" were used as measurement tools.

Valid data obtained from 348 teachers were analyzed using descriptive statistics and Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests.

Results / Expected Outcomes

The study found that married teachers, those with children, and those with more than 11 years of professional experience had higher levels of academic optimism. Social studies teachers were found to have higher levels of trust in administrators. There was a statistically significant difference in teachers' academic optimism levels based on the socioeconomic status of the school's environment and perceptions of the academic achievement level at the school.

Teachers' teaching motivation was most affected by intra-school factors, followed by respect, physical facilities, and external factors. Married teachers with children were found to have

higher teaching motivation levels. As the perception of the socioeconomic status of the school's environment and the academic achievement at the school improved, teaching motivation levels increased.

A positive, moderate significant relationship was found between the total scores of teachers' academic optimism and teaching motivation levels, with the highest correlation observed between the dimension of trust in administrators of academic optimism and intra-school factors of teaching motivation, and between the dimension of trust in parents and physical facilities and external factors.

Keywords: academic optimism, middle school, motivation, teacher, teaching motivation

References

Babaoğlan, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 3(3), 317-348.

Dolaşan, Ö. (2022). Online öğretim döneminde öğretmen motivasyonu üzerine bir inceleme: COVID-19 sürecinden bir örnek. Master’s thesis. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal,* 43(3), 425-446.

Karakuş, C., & Gül, D. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences* (BNEJSS), 9(1), s. 132-138.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.

Üzüm, S. (2017). Ortaokullarda akademik iyimserliğe etki eden faktörler. Doctoral dissertation. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Information: This research was based on the MA thesis study directed by Assoc. Prof. Fatma SADIK

ID 70- Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Benimseme Düzeyleri İle Sınıf Yönetim Tutumları Arasındaki İlişki

Neşe KAYRIN
Türkiye
nkayrin@gmail.com
0000-0001-0352-5553

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Giriş

Meslek etiği bir mesleğin uygulama alanıyla ilgili hizmetlerle sınırlı olacak şekilde düzenlenmiş kurallardır. Bu kurallar ya da etik kodlar mesleğin amaçlarını, üyelerin uymak zorunda oldukları davranışları içeren genellikle yazılı olan resmi ifadelerdir (Ergün, Oral ve Yazar, 2018, s.140; Kuçuradi,1988). Mesleki etik ilkeler meslek üyelerinin kişisel eğilimlerini/yanlış davranışlarını sınırlandırma ve önlemenin yanı sıra meslek içi rekabeti düzenlemekte, üyelerin sistematik davranmalarını sağlamakta ve ilkelere uygun davranmayanları meslekten uzaklaştırarak mesleğin hizmet amaçlarını korumaktadır (Aydın, 2015; Bahar, 2014).

Öğretmenliğin temel değeri öğrencilerin gelişimidir. Meslek etiğini temel alan öğretmenler kendi öğrencileriyle beraber tüm topluma yararlı olmak üzere bir görev yüklenmiş bulunmaktadır. Çünkü öğrencileriyle meslek etiği çerçevesinde ilişkilerini sürdüren ve onları etik davranışlar göstermeye teşvik eden öğretmenler, aslında dürüst ve güvenilir bir toplum yapısını da oluşturmaktadır (Karataş, 2013). Diğer taraftan eğitimde etik, eğitimin hedefleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve davranış yönetimi açısından da ele alınması gereken bir önemli konudur. Çünkü öğretmen, yalnızca düşünce sistemi ve değerleriyle değil, öğretme yetenekleri, öğrencileri, olaylara yönelik algı ve problemler karşısında aldığı tavırla da önemli bir rol modeldir. Bu anlamda öğretmenlerin sorumluluğu öğretirken, bu süreci yönetirken ve sınıfta yaşanan her türlü olayla baş etmeye çalışırken bir yetişkin olarak uygun davranışlara örnek teşkil edecek etik davranışlar sergilemektir. Bu doğrultuda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik ilkeleri benimseme düzeyleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları farklı değişkenler açısından incelenmiş ve aralarında nasıl bir ilişki olduğuna bakılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleriyle çalışılma nedeni, eğitim hayatının temel eğitim kademesi üzerine inşa edilmesi, küçük çocukların gelişim özellikleri itibariyle öğretmenlerinden etkilenmeye daha açık olmalarıdır.

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemek amacıyla küme örnekleme yöntemi izlenmiş, kümeler devlet okulları ve özel okullar olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya 376 kadın ve 189 erkek olmak üzere toplam 565 öğretmen katılmış, analizler sırasında 66 katılımcının veri toplama araçları analiz dışında bırakılmıştır.

Veriler Mesleki Etik İlkeler Ölçeği, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanarak toplanmış, Kruskall Wallis H ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri tamamen benimsedikleri saptanmış, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin topluma, mesleğe, meslektaşlara ve velilere; orta sosyoekonomik düzey çevrelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de mesleğe, meslektaş ve öğrencilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuçlara göre sınıf öğretmenleri öğretim yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci bir tutuma sahiptir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin insan yönetiminde daha müdahaleci olduğu saptanmıştır.

Sonuçlar öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile öğretimi yönetmeye yönelik tutumları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Mesleki etik ilkelerin benimsenme düzeyi ile davranış yönetimine yönelik tutumlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: ilkokul, öğretmenlik, meslek etiği, sınıf yönetimi, öğretmen

Kaynaklar

Aydın, İ. (2015.) Eğitim ve öğretimde etik (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bahar, E. (2014). Meslek etiği. Ankara: Detay Yayıncılık.

Ergün, M., Oral, B., Yazar, T. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın). Ankara: Pegem Akademi.

Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28 (Temmuz), 304-318.

Kuçuradi, I. (1988). Etik. Ankara: Meteksan Yayınları.

Bilgilendirme: Bu çalışma Doç. Dr. Fatma SADIK danışmanlığında yapılan doktora tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

ID 70-The Relationship Between Teachers' Adoption Levels of Professional Ethical Principles and Their Classroom Management Attitudes

Neşe KAYRIN
Türkiye
nkayrin@gmail.com
0000-0001-0352-5553

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Introduction

Professional ethics are the rules formulated to be limited to the services related to the practice area of a profession. These rules or ethical codes are generally formal written statements that include the profession's objectives and the behaviors that members must adhere to (Ergün, Oral, & Yazar, 2018, p. 140; Kuçuradi, 1988). Professional ethical principles not only limit and prevent the personal inclinations/misconducts of profession members but also regulate intra-professional competition, ensure systematic behavior among members, and protect the service objectives of the profession by excluding those who do not comply with these principles (Aydın, 2015; Bahar, 2014).

The core value of teaching is the development of students. Teachers who base their practice on professional ethics undertake a duty to benefit not only their own students but also society as a whole. This is because teachers who maintain their relationships with their students within the framework of professional ethics and encourage them to exhibit ethical behaviors actually contribute to the formation of an honest and reliable societal structure (Karataş, 2013). On the other hand, ethics in education is also an important topic to be considered in terms of educational goals, learning-teaching processes, and behavior management. Teachers are significant role models not only with their thinking systems and values but also with their teaching abilities, their students, their perceptions of events, and their attitudes toward problems. In this context, teachers' responsibility is to exhibit ethical behaviors that set an example for appropriate conduct while teaching, managing this process, and dealing with any events that occur in the classroom as an adult. Therefore, this study examines the adoption levels of ethical principles by classroom teachers and their attitudes and beliefs regarding classroom management from various perspectives and investigates the relationship between them. The reason for working with classroom teachers in this research is that primary education forms the basis of educational life, and young children are more susceptible to being influenced by their teachers due to their developmental characteristics.

Methodology

This research is a correlational survey model.

The population of the study consists of classroom teachers working in public and private primary schools in the central districts of Adana during the 2017-2018 academic year. To

determine the sample, a cluster sampling method was followed, with clusters being accepted as public schools and private schools.

A total of 565 teachers participated in the research, including 376 women and 189 men. During the analyses, data collection tools from 66 participants were excluded.

Data were collected using the Professional Ethical Principles Scale, the Attitudes and Beliefs towards Classroom Management Scale, and the Personal Information Form and were analyzed using Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests.

Results / Expected Outcomes

The results of the study revealed that teachers fully adopted professional ethical principles. It was found that teachers working in private schools had higher levels of adoption of ethical principles towards society, the profession, colleagues, and parents. Additionally, teachers working in schools in middle socioeconomic level neighborhoods had higher levels of adoption of ethical principles towards the profession, colleagues, and students.

According to the results, classroom teachers have an interventionist attitude in instructional management and an interactionist attitude in human and behavior management. Teachers working in public schools were found to be more interventionist in human management.

The results showed a low positive correlation between teachers' adoption levels of professional ethical principles and their attitudes towards managing instruction. However, no significant relationship was found between the adoption level of professional ethical principles and attitudes towards behavior management.

Keywords: classroom management, primary school, professional ethics, teacher, teaching

References

Aydın, İ. (2015.) Eğitim ve öğretimde etik (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Bahar, E. (2014). Meslek etiği. Ankara: Detay Yayıncılık.
Ergün, M., Oral, B., Yazar, T. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın). Ankara: Pegem Akademi.
Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28 (Temmuz), 304-318.
Kuçuradi, I. (1988). Etik. Ankara: Meteksan Yayınları.

Information: This research was based on the doctoral thesis study directed by Assoc. Prof. Fatma SADIK

ID 71- Temel İstatistik Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması

Adalet ÖMEROĞLU
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adalet.o@atauni.com.tr
0000-0001-8032-4870

Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Giriş

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin temel istatistik dersine yönelik öz yeterliklerini ölçmek için 10'lu derecelendirmeli bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Programlarında 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde temel istatistik dersini alan ya da daha önce bu dersi almış olan toplam 205 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasından biri olan taslak form, uzman görüşü değerlendirmelerinden sonra 68 madde olarak belirlenmiştir. Taslak form örnekleminden elde edilen verilerle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve analiz sonucunda göre Cronbach alfa katsayısı 0,996 olan 67 maddelik ve tek faktörlü Temel İstatistiğe Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği geliştirilmiştir. Ancak ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi için farklı örneklem gurubundan veri toplama süreci devam ettiğinden AFA sonuçları ve ölçeğin nihai hali kongrede paylaşılacaktır.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Programlarında 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde temel istatistik dersini alan ya da daha önce bu dersi almış olan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde erişilebilir olması ve kısa zamanda veri toplanabilmesi bakımından uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (McMillan & Schumacher, 2012). Ölçeğin geliştirilme aşamasında analizler (AFA-DFA) için farklı öğrenci gruplarıyla çalışılmıştır. Örneklem uygunluğu önerilerinden hareketle oluşturulan ölçek formu anlaşılır olup olmadığı bakımından 15 öğrenciye ön uygulama yapılmış olup daha sonra *Açımlayıcı Faktör Analizi* (AFA) için 205 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. *Doğrulayıcı Faktör Analizi* (DFA) için ise farlı örneklem grubundan veri toplanmaya devam etmektedir.

Ölçek geliştirme araştırmaları, belirli aşamaları kapsayan bir prosedüre göre yürütülmekte ve her bir aşama ölçeğin geçerliği ve güvenirliği için önemli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015; Erkuş, 2016). Dolayısıyla ölçek geliştirme süreci, Creswell ve Plano Clark'ın (2015) ölçek geliştirme sürecine yönelik yönergeleri takip edilerek yürütülmektedir.

Veri analizinin ilk aşamasında ölçeğin faktör analizlerine uygunluğu için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için de Barlett testleri uygulanmıştır. Buna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı değeri .947, Bartlett's Küresellik Testi değeri ise

$\chi 2$=16580,104; df=2278, p<.000 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde, alt boyutların öz değerlerinin 54,375-1,062 arasında değiştiği ve toplam varyansın %88,634'ini açıkladığı görülmüştür. Başlangıçta ölçek, üç faktör olarak belirlenmiş ve toplam 68 maddeden oluşmaktaydı. Ancak beş faktör tarafından açıklanan varyans miktarları dikkate alınarak toplam varyansın en az % 30 olması ve birinci faktöre yüklenen öz değerin ikinci faktörün öz değerinden üç katı olması ve toplam varyansın %5'ten büyük olması koşulu dikkate alınarak ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiştir (Aksu vd., 2017; Baykul, 2015). Tek faktörlü ölçek toplam varyansın % 81,076'ini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam açıkladığı varyansın % 50 ve üzerinde olması önerisi ile ölçeğin açıkladığı varyansın istenilen kriterde olduğu görülmektedir. Tek faktör altında toplanan maddelerin faktör yüklerinin.040'dan büyük olmasına özen gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Bu nedenle binişik değeri .276 olan 63. madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 67'ye düşürülmüştür.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Ölçek geliştirme çalışmasının AFA analizleri yapılmış olup farklı bir örneklem gurubundan elde edilecek veriler üzerinden DFA yapabilmek için yeterli sayıda veri toplanmaya devam edilmektedir. Araştırma sonuçları kongrede paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Temel istatistik eğitimi, istatistik öz yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Kaynaklar

Aksu, G., Eser, M. T., Güzeller, C. O. (2017). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları. [Structural equation modeling applications with exploratory and confirmatory factor analysis]. Detay Yayıncılık.

Baykul, Y. (2105). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme. Pegem Akademi Yayınları

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (2. baskı) (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). ANI Yayıncılık.

Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Pegem Atıf İndeksi, 0, 1221-1234. http://doi:10.14527/9786053183563.075

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition). Pearson.

ID 71-Basic Statistics Course Self-Efficacy Scale Development Study

Adalet ÖMEROĞLU
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adalet.o@atauni.com.tr
0000-0001-8032-4870

Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Introduction

This study aimed to develop a 10-point scale to measure graduate students' self-efficacy towards basic statistics course. The sample of the study consisted of 205 students who were taking or had taken the basic statistics course in Atatürk University Graduate Education Programs in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The draft form, which is one of the scale development stages, was determined as 68 items after expert opinion evaluations. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with the data obtained from the draft form sample and according to the results of the analysis, a 67-item and single-factor Self-Efficacy Scale for Basic Statistics was developed with a Cronbach's alpha coefficient of 0.996. However, since the process of collecting data from different sample groups for the Confirmatory Factor Analysis of the scale continues, the EFA results and the final version of the scale will be shared at the congress.

Methodology

The research was designed according to the survey design, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of students who are taking or have taken the basic statistics course in Atatürk University Graduate Education Programs in the spring semester of the 2023-2024 academic year. Convenient sampling method was used in the selection of participants in terms of being accessible and collecting data in a short time (McMillan & Schumacher, 2012). During the development phase of the scale, different student groups were studied for analysis (EFA-DFA). The scale form, which was created based on the sample suitability recommendations, was pre-applied to 15 students for clarity and then the scale was applied to 205 students for Exploratory Factor Analysis (EFA). For Confirmatory Factor Analysis (CFA), data collection continues from different sample groups.

Scale development research is conducted according to a procedure that includes certain stages and each stage is considered important for the validity and reliability of the scale (Büyüköztürk, 2015; Erkuş, 2016). Therefore, the scale development process was carried out by following Creswell and Plano Clark's (2015) guidelines for the scale development process.

In the first stage of the data analysis, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) test was applied for the suitability of the scale for factor analysis and Barlett's test was applied to examine the relationship between the variables. Accordingly, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient value was .947 and Bartlett's Test of Sphericity value was $\chi 2$=16580,104; df=2278, p<.000.

Exploratory factor analysis revealed that the eigenvalues of the sub-dimensions ranged between 54.375-1.062 and explained 88.634% of the total variance. Initially, the scale was determined as three factors and consisted of 68 items in total. However, considering the amount of variance explained by the five factors, it was decided that the scale was unidimensional, taking into account that the total variance should be at least 30%, the eigenvalue attributed to the first factor should be three times the eigenvalue of the second factor, and the total variance should be greater than 5% (Aksu et al., 2017; Baykul, 2015). The one-factor scale explains 81.076% of the total variance. With the recommendation that the total variance explained by the scale should be 50% or more, it is seen that the variance explained by the scale meets the desired criteria. Care was taken to ensure that the factor loadings of the items collected under a single factor were greater than .040 (Büyüköztürk, 2015). For this reason, the 63rd item with an overlap value of .276 was removed from the scale and the number of items was reduced to 67.

Results / Expected Outcomes

The EFA analyses of the scale development study have been conducted and sufficient data are still being collected to conduct CFA on the data to be obtained from a different sample group. Research results will be shared at the congress. Result / Expected outcomes should include paragraph(s), without indentation, that presents the research findings, discuss (using support from relevant literature) or expected outcomes.

Result / Expected outcomes should include paragraph(s), without indentation, that presents the research findings, discuss (using support from relevant literature) or expected outcomes.

Keywords: Basic statistics education, statistical self-efficacy, scale development, validity and reliability study.

References

Aksu, G., Eser, M. T., Güzeller, C. O. (2017). Structural equation modeling applications with exploratory and confirmatory factor analysis. [Structural equation modeling applications with exploratory and confirmatory factor analysis]. Detay Publishing.

Baykul, Y. (2105). Measurement in Education and Psychology. Pegem Academy Publications

Büyüköztürk, Ş. (2015). Data analysis handbook for social sciences: Statistics, research design, SPSS applications and interpretation. Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Mixed methods research design and conduct (2nd ed.) (Trans. Ed. Y. Dede & S.B. Demir). ANI Publishing.

Erkuş, A. (2016). Problems in scale development and adaptation studies and writing and evaluation. Pegem Citation Index, 0, 1221-1234. http://doi:10.14527/9786053183563.075

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2012). Research in education: Evidence-based inquiry (7th Edition). Pearson.

ID 72- Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri Bağlamında Öğretim Stratejisi, Öğretim Yöntemi ve Öğretim Tekniği Kavramlarının İncelenmesi

Tuğçe KOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
tgce.9107@gmail.com
0000-0002-2705-9227

Nadir ÇELİKÖZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
ncelikoz@yildiz.edu.tr
0000-0003-3826-0070

Giriş

Eğitimi inceleyen bilim dalları, eğitim bilimlerine bağlıdır. Eğitim bilimleri, temel disiplinler, öğretmen eğitimi ve alan eğitimi olarak geniş bir alanı kapsamaktadır. Ancak, alanda bazı terimler ve kavramlar için ortak bir anlam ve tanım halen bulunamamıştır. Eğitim programları ve öğretim alanındaki bazı kavramlar, farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmakta ve çoğu zaman birbirleriyle benzer şekillerde kullanıldığı görülmektedir (Alan & Güven, 2022). Örneğin, alanyazında kuram, model, yaklaşım, anlayış, felsefe, strateji, yöntem ve teknik kavramlarının genellikle birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bütün öğretmenlerin bilmesi gereken, öğretimin temelini oluşturan strateji, yöntem ve teknik kavramlarının dahi net ayrışmadığı, strateji yerine yöntem; yöntem yerine teknik kavramlarının yanlış bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir (Demirel, 2023; Dirik, 2015; Peker Ünal, 2019).

Bu yüzden bu çalışmanın amacını, eğitim programlarının psikolojik temelleriyle ilişkilendirilen, öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği kavramlarındaki karmaşıklığı gidermek adına Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanlarının görüşleriyle anlamlandırılması oluşturmaktadır.

Bu amaçla, "Eğitim programlarının psikolojik temelleri açısından, Eğitim Programları ve Öğretim alanında karşılaşılan temel kavramsal sorunlar nelerdir?" sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi ışığında cevap aranacak alt problemler ise şu şekildedir:

Eğitim programlarının psikolojik temelleri ile ilişkilendirilen öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği kavramları,

1.1. Nasıl tanımlanmaktadır?
1.2. Uygun ve uygun olmayan anlamda nasıl kullanılmaktadır?
1.3. İlişkili oldukları diğer kavramlarla benzer ve farklı yönlerini gösteren bir kavram haritası nasıl oluşmaktadır?

Yöntem

Eğitim Programları ve Öğretim alanında kavram karmaşası bulunan öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kavramlarının programın psikolojik temelleri bağlamında, eğitim bilimcilerin nasıl

anlam çıkardıkları, kavramların anlamlarını oluşturma süreçlerini betimlemeyi ve bu kavramları çalışmalarında, derslerinde ve günlük yaşamda kullanırken yaşadıkları deneyimi nasıl yorumladıkları incelenerek kavramların anlamlarındaki karmaşanın giderilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Çalışmada, 4'ü profesör, 7'si doçent; 5'i erkek, 6'sı kadın olmak üzere 11 akademisyenle toplamda 11 farklı görüşme yapılmıştır.

Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir parçasını oluşturmaktadır. Çalışma sürecine, Eğitim Programları ve Öğretim lisansüstü eğitim ders içeriklerinin doküman incelemesiyle ve 884 tane kavram elde edilmesiyle başlamıştır. Araştırmacı ve danışmanının değerlendirmeleri doğrultusunda her bir kavram revize edilmiş ve 248 kavram belirlenmiştir. Uzman Görüş Formu hazırlanmış ve doktora tezinde 64 kavramın analizinin yapılması belirlenmiştir.

Bu çalışmada yapılan görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 5 temel soru, 16 sonda sorusu yer almaktadır. Çalışmada üç kavramın görüşmelerinin transkripsiyonları tamamlanmış ve içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular, çalışmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir. Katılımcılar, strateji kavramını hedeflere ulaşmada genel, planlı, çerçeve ve şemsiye bir kavram olarak tanımlamışlardır. Öğretim stratejisi kavramında ise hedeflere ulaşma, genel yol, planlı olma ve içeriği aktarma kodları ortak şekilde vurgulanmıştır. Katılımcılar yöntem kavramını, belirli bir sistemi takip eden, amaca ulaşma ve strateji ile ilişkili bir kavram olarak; öğretim yöntemi kavramını ise eğitim hedeflerine ulaşmada izlenecek etkili ve kısa yol olarak tanımlamışlardır. Teknik kavramı, fiziksel ve psikomotor becerilerle somut uygulamaların bir araya gelerek hedeflere ulaşmayı amaçladığı bir süreç olarak vurgulanmıştır. Öğretim tekniği, somut uygulamalar ve hedeflere ulaşmayı amaçlayan psikomotor uygulamalarla ilişkilendirilmiştir.

Örnek kullanımlar açısından, öğretim stratejisinin; öğretim yöntemi, tekniği, öğrenme kuramı, yaklaşımı ve öğretim modeli kavramları yerine kullanılarak uygun olmayan kullanımlara örnek oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretim yöntemi kavramının uygun olmayan anlamda kullanımı, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği arasındaki ayrımın gözetilmemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. "Kubaşık öğrenme" veya "kubaşık öğretim stratejisinin" teknik olarak adlandırılması uygun değildir. Bu çalışmada, uygun ve uygun olmayan anlamda kullanımına ilişkin ders materyallerinin öğretim tekniği yerine kullanılmaması gerektiği verilebilecek öneriler arasındadır. Ayrıca öğretim stratejisi kavramı eğitimde genel planlar olarak ele alınıp, uygun öğretim yöntemi ve öğretim teknikleriyle desteklendiğinde uygun anlamda bir kullanım sağlanabileceği önerilebilmektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, öğretim tekniği, kavram karmaşası.

Kaynaklar

Alan, B. ve Güven, M. (2022). Uluslararası bir kavram karmaşası: Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine bir doküman incelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(1), 271-293. https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416

Demirel, Ö. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Peker Ünal, D. (2019). Temel kavramlar. T. Duman ve D. Ünal Peker (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.

Bilgilendirme: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın "Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Anlam Karmaşası Yaşanan Bazı Kavramların Eğitim Bilimcilerin Görüşleriyle Anlamlandırılması" isimli doktora tezinin bir parçasını oluşturmaktadır.

ID 72- Examining the Concepts of Teaching Strategy, Teaching Method, and Teaching Technique in the Context of the Psychological Foundations of Educational Programs

Tuğçe KOÇ
Yıldız Technical University, Turkey
tgce.9107@gmail.com
0000-0002-2705-9227

Nadir ÇELİKÖZ
Yıldız Technical University, Turkey
ncelikoz@yildiz.edu.tr
0000-0003-3826-0070

Introduction

The discipline that study education are associated with educational sciences. Educational sciences encompass a wide range, including basic disciplines, teacher education, and field education. However, common meanings and definitions for certain terms and concepts have yet to be established. Some concepts in the field of educational programs and instruction are defined differently by various researchers and are often used similarly to each other (Alan & Güven, 2022). For example, in the literature, it is observed that the terms theory, model, approach, perspective, philosophy, strategy, method, and technique are often used interchangeably. It is noted that even fundamental concepts of teaching, which all teachers should be familiar with, such as strategy, method, and technique, are not clearly differentiated, and the terms method and technique are incorrectly used in place of strategy and method, respectively (Demirel, 2023; Dirik, 2015; Peker Ünal, 2019).

Therefore, the aim of this study is to elucidate the complexity of the concepts of teaching strategy, teaching method, and teaching technique, which are associated with the psychological foundations of educational programs, by interpreting them through the perspectives of experts in the field of Educational Programs and Instruction.

The research problem is framed as, "What are the fundamental conceptual problems encountered in the field of Educational Programs and Instruction in terms of the psychological foundations of educational programs?" In light of this problem statement, the sub-problems to be addressed are as follows:

1.1. How are the concepts of teaching strategy, teaching method, and teaching technique, which are associated with the psychological foundations of educational programs, defined?

1.2. How are these concepts used appropriately and inappropriately?

1.3. How can a concept map be created that shows the similarities and differences of these concepts with other related terms?

Methodology

The aim of this study is to resolve the ambiguity in the meanings of the concepts of teaching strategy, method, and technique, which are characterized by conceptual confusion in the field of Educational Programs and Instruction, by examining how educational scientists interpret these concepts within the context of the psychological foundations of the curriculum. The study aims to describe the processes through which these concepts are constructed and to explain how educational scientists interpret their experiences when using these concepts in their work, courses, and daily lives. Consequently, the phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used in this study. The study group was formed using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. A total of 11 interviews were conducted with 11 academics, including 4 professors and 7 associate professors; 5 males and 6 females.

This study constitutes a part of the first author's doctoral dissertation. The study process began with the document analysis of the graduate course contents of Educational Programs and Instruction, which resulted in the identification of 884 concepts. Each concept was revised according to the evaluations of the researcher and the advisor, and 248 concepts were determined. An Expert Opinion Form was prepared, and the analysis of 64 concepts was determined for the doctoral dissertation.

In this study, a semi-structured interview form was used during the interviews. The interview form included 5 main questions and 16 probing questions. The transcriptions of the interviews regarding the three concepts were completed and analyzed using content analysis.

Results / Expected Outcomes

The results are presented in accordance with the sub-problems of the study. Participants defined the concept of strategy as a general, planned, framework, and umbrella term for achieving goals. In the context of the teaching strategy concept, the codes of goal attainment, general path, planning, and content delivery were commonly emphasized. Participants described the concept of method as a term that follows a specific system, is goal-oriented, and is related to strategy. They defined the concept of teaching method as an effective and short path to achieving educational goals. The concept of technique was emphasized as a process aimed at achieving goals through the combination of physical and psychomotor skills and concrete applications. Teaching technique was associated with concrete applications and psychomotor skills aimed at achieving goals.

In terms of example uses, it was noted that the concept of teaching strategy was inappropriately used interchangeably with teaching method, technique, learning theory, approach, and teaching model. Inappropriate uses of the teaching method concept arise when the distinction between teaching method and teaching technique is not observed. Referring to "cooperative learning" or the "cooperative teaching strategy" as a technique is not appropriate. In this study, it is recommended that teaching materials should not be used in place of teaching technique for appropriate and inappropriate uses. Additionally, the concept of teaching strategy can be appropriately used if it is considered as general plans in education, supported by appropriate teaching methods and teaching techniques.

Keywords: teaching strategy, teaching method, teaching technique, conceptual confusion.

References

Alan, B. ve Güven, M. (2022). Uluslararası bir kavram karmaşası: Yeterlik, yeterlilik ve yetkinlik kavramları üzerine bir doküman incelemesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1), 271-293. https://doi.org/10.18039/ajesi.1004416

Demirel, Ö. (2023). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi.

Dirik, M. Z. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Peker Ünal, D. (2019). Temel kavramlar. T. Duman ve D. Ünal Peker (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
Şahin, A. (2023). Öğretim modelleri, stratejileri, kuram ve yaklaşımları. G. Ocak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss. 215-261). Ankara: Pegem Akademi.
Yıldızlar, M. (2021). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Note: This study, under the supervision of the second author, constitutes a part of the first author's doctoral dissertation titled “Explaining the Conceptual Confusion in the Field of Curriculum and Instruction through the Views of Educational Scientists.”

ID 76- Ortaokul Öğrencilerinin Gelecek Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Arzu DERYA TAŞÇI
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
deryadasci@kafkas.edu.tr
0000-0003-3667-2020

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
sedefcoskun@artvin.edu.tr
0000-0002-3466-8119

Giriş

Küreselleşme, bir yandan dünya ekonomilerini, kültürlerini ve insanlarını bir araya getirirken diğer yandan ülkeler arasında finansal ve insani gibi çeşitli hareketliliği de mümkün kılmıştır. Ancak yaratılan bu yenidünya değişkenlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık kavramları ile de karakterize edilir hale gelmiştir. Dünyanın içinde bulunduğu bu mevcut durum bireylerin kafa karıştırıcı ikilemlerle mücadele etmelerini, bir kişi, belirli bir olgu veya durum hakkındaki bakış açılarını sorgulamaya ve değiştirmeye zorlayan deneyimlerden başarılı bir şekilde başa çıkmalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla dünyadaki her türlü değişim şimdiki zamanın gelecek üzerindeki etkisini giderek daha önemli hale getirmektedir. Bu noktada, bireylerin bilinçdışı olan öngörü sistemleri ve süreçlerinin farkına varmalarını, korku ve umutlarının kaynaklarını anlamalarını, değişimden yararlanmalarını, geleceğe dair kendi imgelerini yaratmalarını, yenilik ve dayanıklılık için yeni olasılıkları keşfetmelerini sağlayan gelecek okuryazarlığının yirmi birinci yüzyılın temel yeteneklerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020).

Miller (2018) gelecek okuryazarlığını, geleceği çeşitli şekillerde kullanma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Ona göre gelecek okuryazarı olmak, farklı öngörü sistemleri olduğunu anlamak demektir. Bunları ise geleceği hayal etmemizin farklı yolları ve farklı nedenleri şeklinde açıklamaktadır. Gelecek okuryazarlığının merkezinde "gelecek nedir?" ve "geleceği bilmek için hangi yöntemleri kullanırız?" şeklinde iki soru yer almaktadır (Mangnus, Oomen, Vervoort & Hajer, 2021). Ayrıca gelecek okuryazarlığı, bu tür sorular üzerinde düşünme kapasitesini ve gelecekle daha bilinçli bir etkileşimi güçlendirme kapasitesini de ele almaktadır. Üstelik insanları gelecekleri ve yaptıkları seçimleri hakkında düşünmeye alıştırabilecek bir çerçeve ve buna karşılık gelen sosyal teknolojiler sunmaktadır (Poli, 2021). Gelecek okuryazarlığı, bize öngörme gücü vermekten ziyade, olası gelecekleri keşfetmeye ve bunlara hazırlanmaya, tercih edilen gelecekleri belirlemeye ve eylem araştırması/öğrenme ortamlarına katılım yoluyla ikincisinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak için neye ihtiyaç duyulduğunu ve neler yapabileceğimizi incelemeye yardımcı olmaktadır. (Mangnus vd., 2021). Bu çerçevede gelecek okuryazarlığını 21. yüzyıl becerileri arasında yer alması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirmek gerekmektedir. Geleceği hayal ederek kurgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma, geleceği planlama, geleceği tahmin etme, geleceğe hazırlanma ve geleceği kontrol etme gelecek okuryazarlığının alt becerileri olarak sıralanabilir. Bu beceriler, öğretim etkinliklerinin geliştirileceği temel kaynaklar olarak ele alınabilir (Altun, 2020).

Bu bağlamda, 21. yy becerilerinden biri olarak düşünebileceğimiz gelecek okuryazarlığı hakkında Z kuşağı (Dijital Yerli) olarak tanımlayabileceğimiz ortaokul öğrencilerinin görüşlerini alarak; değişen dünyaya nasıl adaptasyon sağladıklarını öğrenmek, gelecek hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak, geçmiş-bugün ve gelecek bağlantılarını ortaya çıkararak nasıl bir öğrenme-öğretme süreci hayal ettiklerini öğrenmek hem okullarda gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçleri için, hem de program geliştirme süreçleri için önemli katkılar sağlayabilir. Bu noktadan hareketle, araştırmada ortaokul öğrencilerinin gelecek okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Gelecek okuryazarlığını belirleyebilmek için kişilerin hayal gücüne ihtiyaç duyulduğu için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kars il merkezinde öğrenim görmekte olan 36 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin 7'si beşinci sınıf, 9'u altıncı sınıf, 10'u yedinci sınıf ve 10'u sekizinci sınıf öğrencisidir. Çalışmanın veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucunda görüşme formunun son haline karar verilmiştir. Görüşme soruları gelecek bilinci/ gelecek okuryazarlığına yönelik 7 ana soru ve 1 sonda soru olmak üzere toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan tüm verilerin derinlemesine incelenmesi için veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) tümevarımsal tematik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Gelecek okuryazarlığıyla ilgili örüntü ve temaları belirleyebilmek için veriler üzerinde öncelikle açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlamalar sonunda benzerlik gösteren kategori ve temalar belirlenmiş; ardından belirlenen temaların verilerle güçlü bir şekilde bağlantısı keşfedilmiştir (Patton, 1990). Verileri yorumlamadan önce kodların, temaların katılımcıların ve doğrudan alıntıların yer aldığı bir veri matrisi oluşturulmuştur. Tematik analiz sonucunda sekiz büyük tema oluşturulmuştur. Bu temalar gelecek kavramı, geleceğin ilham kaynakları, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, geleceğin bugüne etkisi, geleceğin tahmini, geleceği tahmin eden kişiler, gelecek kurgusu ve geleceğe dair hayallerdir. Örneğin; gelecek kavramı ana tema iken, teknolojinin ilerlemesi alt tema, yapay zekânın gelişimi alt kategori olarak değerlendirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar bir araya getirilerek tartışılmış, araştırmacılar arasında tam uyum sağlanana kadar tartışmalar sürmüştür. Tartışmaların ardından kodların hangi temalar altında toplanması gerektiğine karar verilmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlenmesi yapılarak elde edilen bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sonuçlar

Ortaokul öğrencileri geleceği meslek/kariyer sahibi olma, teknolojinin ilerlemesi, zaman ve kaygı olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin geleceğe yönelik bazı kitaplardan, filmlerden, kişilerden, bilim insanlarından, şarkılardan ve mesleklerden ilham aldıkları tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri geçmiş bugün ve gelecek bağlantısını geçmişin izleri, teknolojinin gelişimi ve sarmal ilişki olduğu yönünde açıklamayı tercih etmişlerdir. Geçmişten ders çıkarılması gerektiği, teknolojinin geçmişten günümüze ve günümüzden de geleceğe doğru gelişim halinde olduğu, ayrıca geçmiş bugün ve geleceğin hem birbirini etkileyip hem de birbirinden etkilenen kavramlar olduğu ortaya çıkmıştır. Geleceğin bugüne etkisinin teknolojinin ilerlemesi, seçilecek mesleğin ve amaçların belirlenmesine katkı sağladığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Geleceğin teknoloji, bilim adamları, hayal

ederek/düşünerek ve rüyalar sayesinde tahmin edilebileceği; geleceği tahmin edebilen kişilerin Atatürk, Hz. Muhammed, bilim insanları, yapay zekâ, kendimiz, astrologlar, bilim insanları, çok kitap okuyanlar, meteorologlar ve yazarlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca geleceği tahmin eden kişilerin ileri görüşlü, araştırmacı, doğru düşünme, hayal gücü yüksek, liderlik, meraklı, çalışkan-zeki, sabırlı, bilgili/bilinçli, özgüvenli, önyargısız özelliklere sahip olması gerektiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin uzayın keşfi, teknolojinin daha fazla ilerlemesi, uçan arabalar, konuşan robotlar, iyi bir meslek sahibi olmak gibi olumlu kurgulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler uzaylıların varlığı, robotların insanların yerini alması, yalnız kalmak, evcil hayvan işgali, asosyallik, hastalıkların artması, kuraklık ve kıtlık artışı, savaşların artması, teknoloji bağımlılığı, dünyada yaşamın bitmesi gibi olumsuz kurgulara sahip oldukları belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerin çeşitli geleceğe dair hayallerinin meslek sahibi olmaktan oluştuğu bunu gerçekleştirebilmek için de ders çalıştıkları, kitap okudukları ve pratik yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: gelecek okuryazarlığı, gelecek bilinci, ortaokul öğrencileri, içerik analizi, betimsel tarama

Kaynaklar

Altun, A. (2020). Gelecek okuryazarlığı ve sosyal bilgiler eğitimi. M. Aydın & S. İnan (Ed.) *Dr. Kemal Daşcıoğlu' na vefa kitabı* içinde (ss. 29-41). Pegem Akademi.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Psikolojide tematik analiz kullanma. *Psikolojide Nitel Araştırma*, *3*(2), 77-101.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (3. baskı, ss. 57-83). Anı.

Mangnus, A. C., Oomen, J., Vervoort, J. M., & Hajer, M. A. (2021). Futures literacy and the diversity of the future. *Futures, 132,* 102793. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102793

Miller, R. (2018). Introduction. In R. Miller (Ed.), *Transforming the future: Anticipation in the 21st century* (pp. 1–13). Paris: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644

Patton, Q. M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publication.

Poli, R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures, 132,* 102800. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102800

UNESCO. (2020). *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*. https://en.unesco.org/futuresliteracy/about.

ID 76- An Investigation Of Middle School Students' Views On Future Literacy

Arzu DERYA TAŞÇI
Kafkas University, Türkiye
deryadasci@kafkas.edu.tr
0000-0003-3667-2020

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Coruh University, Türkiye
sedefcoskun@artvin.edu.tr
0000-0002-3466-8119

Introduction

Globalization has brought together the world's economies, cultures and peoples, while enabling various forms of mobility - financial and human - between countries. However, this new world has also become characterized by variability, uncertainty, complexity and ambiguity. The current state of the world requires individuals to struggle with confusing dilemmas and to successfully cope with experiences that force them to question and change their perspectives about a person, a particular phenomenon or a situation. At this point, it is emphasized that future literacy is one of the key capabilities of the twenty-first century, enabling individuals to become aware of their unconscious anticipatory systems and processes, understand the sources of their fears and hopes, benefit from change, create their own images of the future, and explore new possibilities for innovation and resilience (UNESCO, 2020).

Miller (2018) defines future literacy as the capacity to use the future in various ways. According to him, being future literate means understanding that there are different prediction systems. He explains these as different ways and different reasons for imagining the future. At the center of future literacy are two questions: "what is the future?" and "what methods do we use to know the future?" (Mangnus, Oomen, Vervoort & Hajer, 2021). Future literacy also addresses the capacity to reflect on such questions and the capacity to strengthen a more conscious engagement with the future. In doing so, it opens up future questions to both a wider group of participants and a wider group of questions. Moreover, it provides a framework and corresponding social technologies that can get people used to thinking about their futures and the choices they make (Poli, 2021). Rather than giving us the power to predict, future literacy helps us to explore and prepare for possible futures, identify preferred futures, and examine what is needed and what we can do to help the latter emerge through participation in action research/learning environments (Mangnus et al., 2021).

Changes in many areas, especially technology, are changing much faster than similar experiences in history. In this respect, it is not difficult to foresee the necessity of accelerating the process of preparation for the future. In this context, future literacy should be considered as an important skill that should be included among 21st century skills. Imagining the future, establishing past-present-future connections, planning the future, predicting the future, preparing for the future, and controlling the future can be listed as sub-skills of future literacy. These skills can be considered as the basic resources on which teaching activities will be developed (Altun, 2020).

In this context, by taking the views of secondary school students, which we can define as Generation Z (Digital Native), about future literacy, which can be considered as one of the 21st century skills; learning how they adapt to the changing world, revealing their thoughts about the future, revealing their thoughts about the future, and learning what kind of learning-teaching process they imagine by revealing the past-present and future connections can make important contributions both for the learning-teaching processes taking place in schools, for the exam system in our country, and for curriculum development processes. From this point of view, the aim of the research is to examine the views of secondary school students about future literacy.

Methodology

This study used the descriptive scanning model. Descriptive scanning is a research conducted on large groups, in which the opinions and attitudes of individuals in the group are obtained regarding a phenomenon or event, and the phenomenon and events are attempted to be described (Karakaya, 2012). Since people's imagination is needed to determine future literacy, the descriptive scanning method was preferred. The study group of the research consists of 36 secondary school students studying in the city center of Kars in the 2024-2025 academic year. 7 of the secondary school students are fifth grade, 9 are sixth grade, 10 are seventh grade, and 10 are eighth grade students. The semi-structured interview form, which is the data collection tool of the study, was prepared by the researchers and presented to expert opinion. The final version of the interview form was decided as a result of the feedback from the experts. The interview questions consist of a total of 8 questions, 7 main questions and 1 probe question regarding future awareness/future literacy. In order to examine all the data collected within the scope of the research in depth, the data were analyzed using Braun and Clarke’s (2006) inductive thematic analysis technique. In order to determine the patterns and themes related to future literacy, open coding was first performed on the data. As a result of open coding, similar categories and themes were determined; then, the strong connection of the determined themes with the data was discovered (Patton, 1990). Before interpreting the data, a data matrix was created including codes, themes, participants and direct quotes. As a result of the thematic analysis, eight major themes were created. These themes are the concept of the future, sources of ınspiration for the future, past-present-future connection, effect of the future on the present, prediction of the future, people predicting the future, future fiction and dreams about the future. For example; while the concept of the future is the main theme, the progress of technology was evaluated as a sub-theme and the development of artificial intelligence as a sub-category. The data were coded separately by the researchers. The codings were brought together and discussed, and discussions continued until full harmony was achieved between the researchers. After the discussions, it was decided under which themes the codes should be collected. Then, the codes and themes were arranged and the findings were interpreted and supported with direct quotes.

Results

It has been determined that middle school students describe the future as having a profession/career, technological advancement, time and anxiety. It has been determined that middle school students are inspired by some books, movies, people, scientists, songs and professions about the future. Middle school students preferred to explain the past, present and future connection as traces of the past, technological development and spiral relationship. It has been revealed that lessons should be learned from the past, technology is in a process of development from the past to the present and from the present to the future, and also that the past, present and future are concepts that both affect and are affected by each other. It has been

concluded that the effect of the future on the present contributes to the development of technology, the determination of the profession to be chosen and the goals. It has been concluded that the future can be predicted thanks to technology, scientists, imagining/thinking and dreams; it has been concluded that the people who can predict the future are Atatürk, Hz. Muhammed, scientists, artificial intelligence, ourselves, astrologers, scientists, those who read a lot of books, meteorologists and writers. In addition, it was found that people who predict the future should have forward-looking, investigative, correct thinking, high imagination, leadership, curiosity, hardworking-intelligent, patient, knowledgeable/conscious, self-confident, and unprejudiced characteristics. It was determined that middle school students have positive constructs such as the discovery of space, further advancement of technology, flying cars, talking robots, and having a good profession. In addition, it was determined that students have negative constructs such as the existence of aliens, robots replacing humans, being alone, pet invasion, asociality, increase in diseases, increase in drought and famine, increase in wars, technology addiction, and the end of life on earth. It was concluded that middle school students' various dreams about the future consist of having a profession, and in order to realize this, they study, read books and practice.

References

Altun, A. (2020). Gelecek okuryazarlığı ve sosyal bilgiler eğitimi. M. Aydın & S. İnan (Ed.) *Dr. Kemal Daşcıoğlu' na vefa kitabı* içinde (ss. 29-41). Pegem Akademi.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Psikolojide tematik analiz kullanma. *Psikolojide Nitel Araştırma*, *3*(2), 77-101.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (3. baskı, ss. 57-83). Anı.

Mangnus, A. C., Oomen, J., Vervoort, J. M., & Hajer, M. A. (2021). Futures literacy and the diversity of the future. *Futures*, *132*, 102793. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102793

Miller, R. (2018). Introduction. In R. Miller (Ed.), *Transforming the future: Anticipation in the 21st century* (pp. 1–13). Paris: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644

Patton, Q. M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publication.

Poli, R. (2021). The challenges of futures literacy. *Futures*, *132*, 102800. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102800

UNESCO. (2020). *Futures Literacy. An essential competency for the 21st century*. https://en.unesco.org/futuresliteracy/about.

ID 77- Öğretmen Olmak Ya da Olmamak: Bir Değerlendirme Çalışması

Ayşe Ordu
Karabük Üniversitesi, Türkiye
ayseakdas@karabuk.edu.tr
0000-0001-5859-2668

Giriş

Türkiye'de öğretmen istihdamı gündemden düşmeyen büyük bir problem olagelmiştir. Çoğunlukla nicelik endişeler zaman zaman okulların veya öğrencilerin başarısızlığı medyada haber olmaya başladıkça da nitelik endişeler gerekçesiyle öğretmen eğitimi programlarında değişiklikler yapılagelmiştir. Öğretmen eksikliğinde başvurulan çeşitli yöntemlerden biri eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerde pedagojik formasyon eğitimi verilmesi olmuştur (Akyüz, 2013). Bu sertifika programının ciddi yenilikler yapılmadan uygulanması var olan sorunları çözmek yerine bunlara farklı bir boyut kazandırmıştır (Gürol, Türkan & Som, 2018). Günümüzde ise bu sertifika programının veriliş zamanında değişikliğe gidilmiştir (YÖK, 2021). Bu kararın bir sonucu olarak lisans eğitimi esnasında verilmeye başlanan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının bu uygulama şekliyle etkili olup olmadığının değerlendirilmesi muhakkak bir gerekliliktir.

Yöntem

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının etkililiğini öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntemin açıklayıcı sıralı araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri Adıgüzel'in (2015) Pedagojik Formasyon Programı Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programından yararlanmakta olan 311 öğrencinin katılımıyla elde edilmiştir. Toplanan veriden elde edilen ölçek toplam ve alt boyutları için ortalama puanlarının cinsiyet ve genel not ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklemler T Testi yürütülmüşken, ölçek toplam ve alt boyutların ortalama puanlarının kayıtlı olunan bölüme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ise Tek Yönlü ANOVA testi aracılığıyla bakılmıştır. Nitel veriler ise katılımcı odaklı program değerlendirme modellerinden biri olan Stake'in İhtiyaçlara Yanıt Verici Değerlendirme Modeline uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında ders vermekte olan 4 öğretim elemanı ile yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme ve programa kayıtlı 5 öğrenci ile yürütülen odak grup görüşmesi içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan 311 öğrencinin genel not ortalaması ile ölçek toplam ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmişken, cinsiyette kadın öğrenciler lehine ve bölümde tarih bölümü aleyhinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar ise nicel veriyi desteklemekle birlikte kendi içinde de tutarlıdır. Buna göre, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının hem öğrenci hem de öğretim elemanları tarafından yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu programda mutlaka çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, Stake'in İhtiyaçlara Yanıt Verici Program Değerlendirme Modeli, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, Öğretmen Eğitimi, Karma Yöntem

Kaynaklar

Adiguzel, O. C. (2015). Development of a scale for evaluating the pedagogical formation program implemented with Turkish prospective teachers. Educational Research and Reviews, 10(2), 101-110.

Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürol, M., Türkan, A. & Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 106-108.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2021). Pedagojik Formasyon Usul ve Esasları. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

ID 77-To Be or Not to Be A Teacher: An Evaluation Study

Ayşe Ordu
Karabük Üniversitesi, Türkiye
ayseakdas@karabuk.edu.tr
0000-0001-5859-2668

Introduction

Employment of teachers in Türkiye has never been off the agenda. Due to mostly quantitative concerns but occasionally qualitative ones as well when the failure of students or schools is articulated more and more on the media, teacher education curricula have been improved or at least tried to be improved. One of the various methods which is used to address the lack of enough number of teachers has been to educate university students who study at faculties other than educational ones by providing pedagogical formation education (Akyüz, 2013). However, to make things worse, this certificate programme has contributed to the issues regarding teacher education instead of resolving them just because it has not been revised or developed properly (Gürol, Türkan & Som, 2018). Recently, Higher Education Council in Türkiye has made a slight change in the pedagogical formation education certificate programme by changing only the time it is provided for students (HEC, 2021). As a result of this decision, it has been made available for university students who are currently studying at their faculties contrary to the previous way of practice which made graduates able to take this certificate programme.

Methodology

Explanatory sequential design in mixed method has been used in this study which aims to identify the effectiveness of pedagogical formation certificate program according to the opinions of students and instructors. The quantitative data of this study were obtained from 311 students who were enrolled on pedagogical formation certificate program in a state university in Turkey during 2023-2024 academic year fall term by Adıgüzel's (2015) Pedagogical Formation Program Scale. Independent Samples T-Test was run to discover if the means of total scale and sub-factors differ meaningfully from each other in terms of students' gender and grade point average, and One Way ANOVA was used to see if there is a meaningful difference between the students' departments and the means of total scale and sub-factors. The qualitative data was gathered according to Stake's Responsive Curriculum Evaluation Model. Semi-structured interviews with four instructors who taught in the program and focus group interviews with 5 students who were enrolled in the program were conducted and then analyzed by the researcher using content analysis.

Results

No meaningful difference was found between the means of total scale and students' grade point average; however, meaningful difference was found in terms of gender on behalf of women students and in terms of department against History department. Content analysis of the qualitative data not only support the findings of the quantitative data but also is consistent. Hence, it is concluded that pedagogical formation certificate program has been considered inefficient by both the students and instructors who participated in this study. The participants suggested that various arrangements must be made in the program.

Keywords: Curriculum Evaluation, Stake's Responsive Evaluation Model, Pedagogical Formation Certificate Program, Teacher Education, Mixed Method

References

Adiguzel, O. C. (2015). Development of a scale for evaluating the pedagogical formation program implemented with Turkish prospective teachers. Educational Research and Reviews, 10(2), 101-110.

Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürol, M., Türkan, A. & Som, İ. (2018). Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 106-108.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2021). Pedagojik Formasyon Usul ve Esasları. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

ID 80- Okul İklimi ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkide Matematik Özyeterlik İnancının Aracı Rolü

Merve ÖZKAYA
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
mdurkaya@atauni.edu.tr
0000-0002-0436-4931

Nilay ÇELİK ERCOŞKUN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
nilay.celik@atauni.edu.tr
0000-0001-8051-0585

Mücella SAVAŞ YALÇIN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
mucella.savas@atauni.edu.tr
0000-0002-0226-999X

Giriş

Kaygı dünya genelinde yaşanan zihinsel problemlerin başlarında gelmektedir (Luttenberger vd., 2018). Eğitim özelinde ele alındığında ise matematik kaygısının birçok öğrenci için süregelen bir durum olduğu söylenebilir (Andrews & Brown, 2015; Finlayson, 2014). Matematik kaygısı matematik dersine katılım sağlamak, dersi dinlemek, bir matematik problemi üzerinde çalışmak gibi durumlara karşı verilen öğrenilmiş bir tepkidir (Tobias, 1993; akt. Rossnan, 2006). Matematik kaygısı öğrencilerin bilişsel süreçlerini doğrudan etkilemekte ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dikkati öğrenme sürecinden uzaklaştırıp onları matematikle ilgili içsel kaygı ve korkuya yönlendirmektedir (Ashcraft & Krause, 2007). Matematik kaygısının öğrencilerin okul ve matematik başarılarında kayda değer etkileri bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin matematik öğrenmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerinde ve matematik kaygısının olumsuz etkisinin azaltılmasında eğitimcilere ve okula önemli görevler düşmektedir (Rossnan, 2006). Yapılan birçok araştırma ile eğitimcilerin rol ve görevlerini de kapsayan okul ikliminin matematik kaygısı üzerinde etkileri olduğu ortaya konulmaktadır (Adimora vd., 2015; Demirtaş & Uygun-Eryurt, 2020; e O'Hara vd., 2021). Okula ilişkin faktörlerle birlikte matematiğe ilişkin duyuşsal özelliklerden matematiğe yönelik özyeterlik inancının matematik kaygısının azaltılmasında güçlü ve kolaylaştırıcı bir değişken olduğu görülmektedir (Akın & Kurbanoğlu, 2011; Çelik Ercoşkun, 2022; Hoffman, 2010). Bahsi geçen bağlamlarda okul iklimi ile matematik kaygısı arasındaki ilişkide matematik özyeterlik inancının aracı rolünün incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada temel amaç doğrultusunda tanımlayıcı ilişkisel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda öğrenim gören 1105 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada okul iklimi, matematik kaygısı ve matematik özyeterlik inancı ölçeklerinden faydalanılmıştır. Matematik özyeterlik inancının aracı rolünün ortaya konulmasında Baron ve Kenny (1986) tarafından ortaya konulan iki aşamalı yapısal eşitlik modeli işe koşulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda okul iklimi ile matematik kaygısı ve matematik özyeterlik inancı arasında ve matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konularak yapısal eşitlik modeli için gerekli olan öncüller sağlanmıştır. Yapısal eşitlik modeli sonucunda okul iklimi ile matematik kaygısı arasındaki ilişkide matematik özyeterlik inancının aracı rol oynadığı; okul ikliminin tek başına matematik kaygısındaki değişimin % 11'ini açıklarken matematik özyeterlik inancı ile birlikte matematik kaygısındaki değişimin % 68'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul iklimi, matematik kaygısı, matematik özyeterlik inancı

Kaynaklar

Adimora, D. E., Nwokenna, E. N., Omeje, J. C., & Eze, U. N. (2015). Influence of socio-economic status and classroom climate on mathematics anxiety of primary school pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *205*, 693-701.

Akin, A., & Kurbanoglu, I. N. (2011). The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. *Studia Psychologica*, *53*(3), 263-273.

Andrews, A., & Brown, J. (2015). The effects of math anxiety. *Education*, *135*(3), 362-370.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 243-248.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173-1182.

Çelik Ercoşkun, N. (2022). *15 yaş grubu mesleki ve teknik lise öğrencilerinin matematik okuryazarlıklarının gerçekçi matematik eğitimi ile geliştirilmesi.* (Tez No: 772666) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirtaş, A. S., & Uygun-Eryurt, T. (2022). Attachment to parents and math anxiety in early adolescence: Hope and perceived school climate as mediators. *Current Psychology*, *41*(7), 4722-4738.

Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving schools*, *17*(1), 99-115.

Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and individual differences*, *20*(3), 276-283.

Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research And Behavior Management*, 311-322.

O'Hara, G., Kennedy, H., Naoufal, M., & Montreuil, T. (2022). The role of the classroom learning environment in students' mathematics anxiety: A scoping review. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 1458-1486.

Rossnan, S. (2006). Overcoming math anxiety. *Mathitudes*, *1*(1), 1-4.

ID 80-The Mediating Role of Mathematics Self-Efficacy Beliefs in the Relationship Between School Climate and Mathematics Anxiety

Merve ÖZKAYA
Atatürk University, Turkey
mdurkaya@atauni.edu.tr
0000-0002-0436-4931

Nilay ÇELİK ERCOŞKUN
Atatürk University, Turkey
nilay.celik@atauni.edu.tr
0000-0001-8051-0585

Mücella SAVAŞ YALÇIN
Atatürk University, Turkey
mucella.savas@atauni.edu.tr
0000-0002-0226-999X

Introduction

Anxiety is one of the leading mental problems experienced worldwide (Luttenberger et al., 2018). When considered specifically in education, it can be said that mathematics anxiety is an ongoing situation for many students (Andrews & Brown, 2015; Finlayson, 2014). Mathematics anxiety is a learned reaction to situations such as participating in mathematics class, listening to the lesson, and working on a mathematics problem (Tobias, 1993; cited in Rossnan, 2006). Mathematics anxiety directly affects students' cognitive processes and diverts the attention students need from the learning process and directs them to internal anxiety and fear about mathematics (Ashcraft & Krause, 2007). Mathematics anxiety has significant effects on students' school and mathematics success. Therefore, educators and schools have important duties in helping students acquire the necessary knowledge and skills to learn mathematics and in reducing the negative effects of mathematics anxiety (Rossnan, 2006). Many studies have shown that school climate, including the roles and duties of educators, has effects on mathematics anxiety (Adimora et al., 2015; Demirtaş & Uygun-Eryurt, 2020; e O'Hara et al., 2021). Along with school-related factors, self-efficacy belief in mathematics, one of the affective characteristics related to mathematics, appears to be a strong and facilitating variable in reducing mathematics anxiety (Akın & Kurbanoğlu, 2011; Çelik Ercoşkun, 2022; Hoffman, 2010). The main purpose of the research is to examine the mediating role of mathematics self-efficacy belief in the relationship between school climate and mathematics anxiety in the aforementioned contexts.

Methodology

In line with the main purpose of the research, descriptive relational research approach was used. The participants of the research consist of 1105 secondary school students studying in schools with different socio-economic levels. School climate, mathematics anxiety and mathematics self-efficacy belief scales were used in the study. In order to reveal the mediating

role of mathematics self-efficacy belief, the two-stage structural equation model put forward by Baron and Kenny (1986) was used.

Results / Expected Outcomes

As a result of the analyses, it was revealed that there were statistically significant relationships between school climate and mathematics anxiety and mathematics self-efficacy belief, and between mathematics anxiety and the necessary premises for the structural equation model were provided. As a result of the structural equation model, it was determined that mathematics self-efficacy belief played a mediating role in the relationship between school climate and mathematics anxiety. It was concluded that while school climate alone explained 11% of the change in math anxiety, together with math self-efficacy belief it explained 68% of the change in math anxiety.

Keywords: School climate, mathematics anxiety, mathematics self-efficacy belief

References

Adimora, D. E., Nwokenna, E. N., Omeje, J. C., & Eze, U. N. (2015). Influence of socio-economic status and classroom climate on mathematics anxiety of primary school pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *205*, 693-701.

Akin, A., & Kurbanoglu, I. N. (2011). The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. *Studia Psychologica*, *53*(3), 263-273.

Andrews, A., & Brown, J. (2015). The effects of math anxiety. *Education*, *135*(3), 362-370.

Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 243-248.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173-1182.

Çelik Ercoşkun, N. (2022). *15 yaş grubu mesleki ve teknik lise öğrencilerinin matematik okuryazarlıklarının gerçekçi matematik eğitimi ile geliştirilmesi.* (Tez No: 772666) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirtaş, A. S., & Uygun-Eryurt, T. (2022). Attachment to parents and math anxiety in early adolescence: Hope and perceived school climate as mediators. *Current Psychology*, *41*(7), 4722-4738.

Finlayson, M. (2014). Addressing math anxiety in the classroom. *Improving schools*, *17*(1), 99-115.

Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and individual differences*, *20*(3), 276-283.

Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research And Behavior Management*, 311-322.

O'Hara, G., Kennedy, H., Naoufal, M., & Montreuil, T. (2022). The role of the classroom learning environment in students' mathematics anxiety: A scoping review. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 1458-1486.

Rossnan, S. (2006). Overcoming math anxiety. *Mathitudes*, *1*(1), 1-4.

ID 81- Türkiye'deki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Program Değerlendirme Anlayışıyla Değerlendirilmesi

Muhammed Akıncı
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

Mahmut Serkan Yazıcı
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
mserkan.yazici@erdogan.edu.tr

Giriş

UNICEF'in son raporuna göre dünya genelinde yaklaşık 10 çocuktan birinin özel gereksinimi bulunmaktadır (UNICEF, 2022). Bu artış özel gereksinimli bireylerin okullaşma oranlarında da görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenci sayısı 2010-11 eğitim-öğretim yılında 6,4 milyon iken, bu sayı 2021-22 eğitim-öğretim yılında 7,3 milyona ulaşmıştır (National Center for Education Statistics, 2023). Benzer şekilde, Çin'de genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısı 2015'te 239.000 iken, bu sayı 2020 yılında 439.000 olmuştur (The State Council Of The People's Republic Of China, 2021). Bu sayılar ülkeden ülkeye değişse de yıllar ilerledikçe kaynaştırma eğitimi kapsamında genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sayısının arttığı görülmektedir.

Türkiye'de özel gereksinimli öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM) tarafından genel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına tabi tutulmaktadır (ÖRGM, 2022). Halihazırda Türkiye'de genel eğitim okullarındaki farklı öğretim kademelerinde yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının niteliği özel gereksinimli öğrencilerin doğru bir biçimde eğitilmesi ve topluma kazandırılması açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmada Türkiye'de genel eğitim okullarındaki farklı öğretim kademelerinde yürütülen kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulamaların bir program değerlendirme anlayışıyla ele alınması kaynaştırma eğitiminde var olan sorunların giderilmesi ve çeşitli geliştirmelerin yapılamasına olanak tanıyacak bulguların elde edilmesi açısından faydalı olabilir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma tasarımlarından durum çalışması tasarımı kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının amacı, bir program, olay, etkinlik, süreç veya kişi hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır (Creswell, 2009). Sosyal bilimlerde "durum" genellikle bir sistemin bütününü ifade eder ve bu sistem bir kurum, okul veya program olabilir (Stake, 2005). Bu çalışmada ise farklı öğretim kademelerinde uygulanan kaynaştırma eğitimi programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda program değerlendirme sürecinde Robert Stake tarafından geliştirilen İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. İhtiyaca cevap verici değerlendirme modeli çoğulcu, süreç odaklı, kişisel iletişime ve doğal gözlemlere dayanan bir program değerlendirme sürecini benimser (Stake 2013; Fitzpatrick, vd., 2011). Fakat bunu yaparken formal değerlendirme prosedürlerini görmezden gelmez (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar kullanılarak kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yürütüldüğü okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki farklı sınıflarda toplam 16 saat gözlem yapılmış buna ek olarak her kademeden iki, toplamda ise sekiz öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda öğretim kademesine göre farklılaşmakla birlikte çeşitli sorunlar söz konusudur. Bu sorunların en yaygın olanları fiziki imkanların yetersizliği, özel gereksinimli öğrencinin sınıf düzenindeki yeri, sınıf mevcudu, öğretim yöntemleri, araç-gereç, kaynak ve materyallerdeki sınırlılıklar, kaynaştırma sınıfına uygun olmayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıdır. Bunlara ek olarak kaynaştırma sınıflarında kültürel faktörlerin baskın etkisinden söz etmek mümkündür. Yazıcı (2023)'e göre ulusal kültür unsurlarının daha baskın olduğu yerlerde, bu kültürün okullarda öğretmenlerde dahil olmak üzere, kaynaştırma eğitimi sürecinde daha baskın bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışmada bu durumun kaynaştırma eğitimi üzerindeki çeşitli olumlu ve olumsuz yansımaları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim, özel gereksinim, program değerlendirme.

Kaynaklar

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). SAGE Publications. Inc.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4. Baskı). Pearson Education Inc.

National Center for Education Statistics. (2023). *Students with Disabilities*. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities#fn2

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (2. Baskı). Pearson Education Limited.

ÖRGM. (2022, Mart 1). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları: https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari/icerik/1938 adresinden alındı

Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* içinde (s. 189-197). SAGE Publications, Inc.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies, Norman K. D. ve Yvonna S. L. (Ed.) *The sage handbook of qualitative research* (3. Baskı) içinde (s. 443- 465). SAGE Publications, Inc.

The State Council Of The People's Republic Of China (2021, Ekim 3). *China sees marked increase in students receiving special education.* https://english.www.gov.cn/archive/statistics/202110/03/content_WS6159417bc6d0df57f98e133d.html

UNICEF (2022). *UNICEF Fact Sheet: Children with Disabilities*: https://www.unicef.org/sites/default/files/2022-10/GIP02115_UNICEF_Children-with-Disabilities-Factsheet-final%20-%20accessible.pdf

Yazıcı, M. S. (2023). Examining the Views of Teachers and Parents About Autism Awareness in a Rural Inclusive Elementary School. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-13.

ID 81-Evaluation of Inclusive Education Practices in Türkiye with Curriculum Evaluation Approach

Muhammed Akıncı
Recep Tayyip Erdoğan University
muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

Mahmut Serkan Yazıcı
Recep Tayyip Erdoğan University
mserkan.yazici@erdogan.edu.tr

Introduction

According to UNICEF's latest report, approximately one in ten children worldwide has special needs (UNICEF, 2022). This increase is also reflected in the schooling rates of individuals with special needs. For example, the number of students with special needs in general education classrooms in the United States was 6.4 million in the 2010-11 academic year. However, this number reached 7.3 million in the 2021-22 academic year (National Center for Education Statistics, 2023). Similarly, the number of students with special needs in general education schools in China was 239,000 in 2015 and 439,000 in 2020 (The State Council of The People's Republic of China, 2021). Although these numbers differ from one country to another, it is evident that the number of students with special needs in general education schools has increased over the years within the scope of inclusive education.

In Türkiye, students with special needs are subjected to inclusive education practices in general education schools under the supervision of the General Directorate of Special Education and Guidance Services (ÖRGM) of the Ministry of National Education (ÖRGM, 2022). Currently, the quality of inclusive education practices carried out at different education levels in general education schools in Türkiye is crucial for the proper education and integration of students with special needs into society. Therefore, this study aims to evaluate the inclusive education practices carried out at different levels of education in general education schools in Türkiye. Addressing these practices through a curriculum evaluation approach may be helpful in terms of eliminating the existing problems in inclusive education and obtaining findings that will enable various improvements to be made.

Methodology

The research employed a case study design, one of the qualitative research designs. The purpose of a qualitative case study is to collect in-depth information about a program, event, activity, process, or individual (Creswell, 2009). In the social sciences, the term "case" typically refers to the entirety of a system, which may encompass an institution, school, or program (Stake, 2005). In this study, we aimed to evaluate inclusive education programs implemented at various educational levels. In alignment with this objective, we used Robert Stake's Responsive Evaluation Model during the evaluation process. The responsive evaluation model adopts a pluralistic, process-oriented approach to curriculum evaluation, relying on personal communication and natural observations (Stake, 2013; Fitzpatrick et al., 2011). However, it does not ignore formal evaluation procedures while doing so (Ornstein & Hunkins, 2018).

The research data was collected using semi-structured observation and interview forms developed by the researchers. A total of 16 hours of observation were conducted using these tools in a variety of educational settings, including preschool, primary, secondary, and high schools where inclusive education practices were in place. Additionally, interviews were conducted with two teachers from each level, for a total of eight teachers.

Results / Expected Outcomes

According to the results of the research, there are various problems in inclusive education classrooms in Türkiye, although these issues vary by educational level. The most common problems include insufficient physical facilities, the placement of students with special needs within the classroom, class population, limitations in teaching methods, tools, resources, and materials, and the use of assessment methods that are not suitable for inclusive classrooms. Additionally, cultural factors may have a dominant influence in inclusive classrooms. According to Yazıcı (2023), in places where national cultural elements are more prominent, this culture is believed to play a more dominant role in the inclusive education process, including teachers in schools. In the study, various positive and negative reflections of this situation on inclusive education were observed.

Keywords: Curriculum, curriculum evaluation, inclusive education, special education, special needs.

References

Creswell, J. W. (2009*). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). SAGE Publications. Inc.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4th Ed.). Pearson Education Inc.

National Center for Education Statistics. (2023). *Students with Disabilities*. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities#fn2

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (2nd Ed.). Edinburgh: Pearson Education Limited.

ÖRGM. (2022, March 1). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları: https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamalari/icerik/1938.

Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. In Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 189-197). SAGE Publications, Inc.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies, In Norman K. D. & Yvonna S. L. (Ed.) *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.) (pp. 443- 465). SAGE Publications, Inc.

The State Council Of The People's Republic Of China (2021, October 3). *China sees marked increase in students receiving special education.* https://english.www.gov.cn/archive/statistics/202110/03/content_WS6159417bc6d0df57f98e133d.html

UNICEF (2022). *UNICEF Fact Sheet: Children with Disabilities*: https://www.unicef.org/sites/default/files/2022-10/GIP02115_UNICEF_Children-with-Disabilities-Factsheet-final%20-%20accessible.pdf

Yazıcı, M. S. (2023). Examining the Views of Teachers and Parents About Autism Awareness in a Rural Inclusive Elementary School. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-13.

ID 83- Teacher Candidates' Reflective Observation of School Practices

Merih Ugurel Kamisli
TED University
merih.kamisli@tedu.edu.tr

Tolga Erdoğan
TED University
tolgasensei@gmail.com

This study aims to investigate teacher candidates' perceptions as they reflect upon teaching practices they observed for six weeks in four public schools as part of an instructional principles and methods course. Through a phenomenological approach, the paper seeks to reveal the underlying essences and meanings embedded within the observed teachers' reflective observations. A qualitative research approach with a descriptive phenomenological design was used to investigate teachers' experiences of learning. Phenomenology emphasizes the essence of shared experience as well as its interpretation (Merriam, 2009). In phenomenology, the person experiencing the phenomenon is considered to be the expert on their own experience. Therefore, before we as researchers understand the phenomenon, it is crucial to accept personal assumptions, prejudice, and judgments which is called the epoche process (Patton, 2002, p.485). Researchers included the epoche process in the data analysis by self-journaling and including their points of view in the report when necessary. The texts or written communications from the teacher candidates were used to interpret and find meaning in the candidates' experiences. By analyzing responses to semi-structured reflection questions, the paper aims to explain the nuanced understanding teacher candidates gained regarding effective teaching, instructional principles and methods, and classroom management strategies that emerged through reflective inquiry. The data were analyzed by seeking patterns and themes concerning each research question. Through qualitative analysis of teaching candidates' reflections, this research paper contributes to the existing body of knowledge by offering rich insights into the subjective experiences and perceptions of teaching and learning. Students' reflections centered around the following themes: Perceptions of effective teaching, reflections on the teaching profession, applications of theories of instruction, student engagement and learning, classroom management, cultural competence of teachers, and diversity. The findings provide implications for teacher education and professional development programs, instructional practices, and a deeper understanding of effective teaching methodologies and approaches in diverse educational settings.

References

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass

Patton, M. P. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

ID 84- YARATICI DRAMA LİDERLİĞİ KURS PROGRAMININ CIPP MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nilay Kılıç
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
nilay.sen@metu.edu.tr
0009-0002-4988-0996

Pervin Oya Taneri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Giriş

Bu çalışma, 21. yüzyıl ihtiyaçlarına uygun yaratıcı drama liderlik becerilerini geliştirmek için en iyi uygulamaları araştırmayı amaçlamakta ve Yaratıcı Drama Liderliği Kurs Programı'nın Çağdaş Drama Derneği'ndeki uygulamasının (YDLP-ÇDD) etkililiğini analiz etmek için karşılaştırmalı bir analiz yaparak bir durum çalışması kullanmaktadır. Programın etkililiğini değerlendirmek için CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeli kullanılmıştır. Literatür incelemesine göre, yaratıcı drama dikkate alınabilecek öğretim yöntemlerinden biridir. Yaratıcı dramanın katılımcılar, tema, mekân ve drama eğitmeni/lideri gibi ana bileşenleri vardır (Adıgüzel, 2020). Yaratıcı dramanın son ana bileşeni olan lider, diğer bileşenlerden daha bütünleştirici bir role sahip olabilir. Kasapoğlu (2019), eğitimcilerin eğitim ortamını tasarlama ve öğretim süreçlerini yönetme konusunda sorumlulukları olduğunu savunmaktadır. Bu durumda, nitelikli ve bilgili yaratıcı drama liderleri yetiştirmek için iyi yapılandırılmış eğitim programlarına ihtiyaç olabilir. Türkiye'de yaratıcı drama için bir lisans programı bulunmamaktadır. Bunun yerine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan ve Türkiye'deki farklı halk eğitim merkezleri veya sivil toplum kuruluşları tarafından uygulanan bir yaratıcı drama liderliği kurs programı mevcuttur. Bu programı uygulayanlardan biri olan Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), uluslararası drama dernekleriyle iş birliği yapan en önemli ve en eski kuruluşlardan biri olarak kabul edilebilir. Sonuç olarak, Çağdaş Drama Derneği'ndeki Yaratıcı Drama Liderliği Kurs Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek, liderlik eğitiminde geliştirilmesi gereken noktaları ve yaratıcı drama eğitimine katkıda bulunabilecek önerileri analiz etmeye yardımcı olabilir.

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler programın en az beş aşamasını tamamlamış 168 drama lideri ve lider adayından toplanmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan bir değerlendirme anketi uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi için tanımlayıcı istatistikler SPSS 24 programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Nitel veriler programın uygulandığı Çağdaş Drama Derneği'nde (ÇDD) eğitim veren sekiz eğitmenden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA programında analiz edilmiş, 14 tema ortaya çıkmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bağlam boyutuna ilişkin bulgular, programın 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun uygulamaların eklenmesi açısından geliştirilebileceğini göstermektedir. Girdi boyutundaki bulgulara göre

fiziksel ortamın niteliği, aydınlatma, dekorasyon ve materyaller açısından yaratıcı drama atölyelerine daha uygun hale getirilmesiyle geliştirilebilir. Süreç boyutunda elde edilen bulgular, eğitimci adaylarının bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ürün boyutunda elde edilen bulgular programın liderlik becerilerinin geliştirilmesinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Araştırma Çağdaş Drama Derneği örneğiyle sınırlıdır. Daha sonraki araştırmalar için detaylı bir ihtiyaç analizi yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çağdaş drama derneği, Karma araştırma deseni, Program değerlendirme, Yaratıcı drama eğitimi, Yaratıcı drama liderlik becerileri.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayıncılık.

Kasapoğlu, H. (2019). Etkili bir yaratıcı drama liderinin sahip olması gereken özellikler: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 106-122. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040671

ID 84-EVALUATION OF CREATIVE DRAMA LEADERSHIP COURSE PROGRAM WITH CIPP MODEL

Nilay Kılıç
Middle East Technical University, Türkiye
nilay.sen@metu.edu.tr
0009-0002-4988-0996

Pervin Oya Taneri
Middle East Technical University, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Introduction

This study aims to investigate the best implementations for developing creative drama leadership skills consistent with 21st-century needs by conducting a comparative analysis and using a case study to analyze the effectiveness of the Creative Drama Leadership Course Program in the Contemporary Drama Association (CDLP-CDA). The CIPP (context, input, process, product) model was utilized for evaluating the program effectiveness. According to the literature review, creative drama is one of the teaching methodologies that can be considered. Creative drama has main components such as participants, theme, location, and drama educator/leader (Adıgüzel, 2020). The last main component of creative drama -the leader- can have a more integrative role than the other components. Kasapoğlu (2019) asserts that educators have responsibilities in designing the educational environment and managing the teaching processes. In this situation, there may be a need for well-structured training programs for creative drama educators/leaders to produce skilled and well-informed creative drama leaders. In Türkiye, there is no undergraduate program for creative drama. Instead, a creative drama leadership course program is offered by the Board of Education and Discipline and implemented by different public education centers or non-governmental associations in Türkiye. One of the implementers of this program- the Contemporary Drama Association (CDA), can be considered one of the most important and oldest foundations that collaborates with international drama associations. As a result, evaluating the strengths and weaknesses of the Creative Drama Leadership Course Program in the Contemporary Drama Association (CDLP-CDA) case may help analyze the points that need to be developed in the leadership education, and the implications that may contribute to creative drama education.

Methodology

Mixed-method approach was implemented. Quantitative data were collected from 168 drama leaders and leader candidates who completed at least five stages in the program. A questionnaire that was created by the researcher was implemented to collect data. Descriptive statistics were calculated in SPSS 24 program for the analysis of quantitative data. Qualitative were collected from eight instructors who gave education in CDA through semi-structured interviews. 14 themes and their codes were organized in MAXQDA program.

Results / Expected Outcomes

The findings for context dimension show that program may be improved in terms of adding implementations consistent with 21st century needs. The quality of the physical environment

may be developed by making them more suitable for creative drama ateliers in terms of lighting, decoration, and materials according to the findings in input dimension. The findings in process dimension show that the strategies for the improvement of skills and knowledge of leader candidates should be developed. The findings in product dimension show that program has positive outcomes in the development of leadership skills. The study is limited by the case of Contemporary Drama Association. Implementing a detailed need analysis is suggested for the further research.

Keywords: Contemporary drama association, Creative drama education, Creative drama leadership skills, Mixed research design, Program evaluation

References

Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayıncılık.

Kasapoğlu, H. (2019). Etkili bir yaratıcı drama liderinin sahip olması gereken özellikler: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 106-122. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040671

ID 85- Yatılı Bölge Ortaokullarında Karşılaşılan Eğitsel Sorunların İncelenmesi (Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri)

Oğuz Gürbüztürk
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya/Türkiye
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Bilal Karahan
İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya/Türkiye
bilkarah4@gmail.com
0000-0002-0471-8971

Giriş

Eğitim bireylerin mesleki, sosyal, kültürel ve akla gelebilecek tüm alanlarda bütüncül yönde geliştirildiği bir süreçtir. Türkiye'de eğitim kurumlarının başında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulları olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten ilköğretim okulları ve ortaöğretim okulları gelmektedir. Kırsal kesimde yaşayan öğrenciler ulaşım, teknolojik ve ekonomik yönden şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre dezavantajlıdırlar; bu dezavantajlı durumu azaltmak ve avantaja dönüştürebilmek adına kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için Yatılı Bölge Ortaokulları (YBO) kurulmuştur. YBO'lar coğrafi konumundan dolayı yerleşik nüfusun az olduğu oba, köy ve mezra gibi yerlerden gelen, ilkokul eğitimini tamamlamış, taşımalı eğitimden yararlanamayan, okulları kapatılmış ve ailesi ekonomik sıkıntılar yaşayan öğrencilere eğitim-öğretim etkinliklerine katılma fırsatı sunmaktadır (Akuş, 2022). Yatılı okul deneyimi olan insan sayısı çok azdır; dolayısıyla çoğu insanın yatılı okullar hakkındaki görüşleri kitaplara, filmlere ve sosyal medyaya dayalıdır (Martin ve diğerleri, 2014). Ancak yatılı okulların kurgu ürünü değil bazı öğrencilerin gerçeği olduğu bilinmektedir.

Yatılı okullarda yaşanan sorunların ortaya çıkarılması; sorunların yetkililerce çözülmesi, eğitimin kalitesini artırmada ve öğrencilerin bütüncül yönden gelişiminin olumlu yönde etkilenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemini yatılı okullarda yaşanan eğitsel sorunlar oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı yatılı bölge ortaokullarında karşılaşılan eğitsel sorunları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Bu çerçevede eğitsel sorunlar etütler ve sosyal etkinliklerde yaşanan sorunlar dikkate alınarak incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada YBO'larda karşılaşılan eğitsel sorunları incelemek üzere nitel araştırma yöntemi kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bir yatılı bölge ortaokulundaki 9 öğretmenden ve 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belleticilik görevi yapması, öğrencilerin yatılı okulda kalması ve iletişim becerilerinin yüksek olması ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen ve öğrenciler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taranarak eğitsel sorunlara karşılık olarak YBO'larda uygulanan etüt ve sosyal etkinliklere ilişkin yaşanan sorunları ortaya

çıkarmayı amaçlayan taslak sorular hazırlanmış, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 4 uzmanın önerileri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formu 6'şar ana soru; bu sorulardan bazılarında ise yeterli cevabın alınamaması durumunda kullanılacak ek sorulara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler araştırmacılardan biri tarafından yüz yüze ortamda, gerekli izinler dahilinde ses kayıtları alınarak yapılmıştır.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar

Etütlerde yaşanan sorunlarda; öğretmen görüşlerine göre gün içerisinde öğrencilerin uzun saatler derse girmeleri ve sonrasında etüte alınmalarından kaynaklı sıkılma, yorulma ve motivasyon kaybı yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç Kazu ve Aşkın (2011)'ın yatılı okullarda etüt ve boş zaman etkinliklerinde yaşanan motivasyon sorunu sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve bu durumun etütlerde sorunlara sebep olduğunu bildirmişlerdir. Bu sonuç İnal ve Sadık (2014)'ın yatılı okul öğrencilerinin hazırbulunuşluk ve akademik düzeylerinin düşük olduğu sonucuyla benzerdir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda etütlerde kendi aralarında konuştukları, kavga ettikleri, birbirlerine sözel şiddet uyguladıkları, birbirlerini suçlama ve iftira atma, alay etme davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal etkinliklerde yaşanan sorunlarda; öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaş gruplarına bağlı olarak farklı ilgilere sahip oldukları; farklı yaş grubundan öğrencilerin aynı sosyal etkinliklere dahil edilmesinden kaynaklı etkinlikler sırasında sorunların yaşandığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre sosyal etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle alay etme, birbirlerini dışlama, rekabet duygusuna yenik düşme gibi iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Belletici öğretmen, etütler, sosyal etkinlik, yatılı okul, yatılı öğrenci

Kaynaklar

Akuş, C. (2022). *Yatılı bölge okulunda okuyan öğrencilerin umut düzeyleri ile akademik özgüven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Çanakkale.

İnal, U. ve Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 43*(2), 169-194. https://doi.org/10.14812/cufej.2014.019

Kazu, İ. Y. ve Aşkın, Z. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(3), 39-46.

Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., & Liem, G. A. D. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal, 51*(5), 1007–1049. https://doi.org/10.3102/0002831214532164

ID 85-An Investigation of Educational Problems Encountered in Regional Boarding Secondary Schools (Teacher and Student Views)

Oğuz Gürbüztürk
Inonu University, Faculty of Education, Malatya/Turkey
oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
0000-0002-9950-3139

Bilal Karahan
Inonu University, Institute of Educational Sciences, Malatya/Turkey
bilkarah4@gmail.com
0000-0002-0471-8971

Introduction

Education is a process in which individuals are developed in a holistic way in professional, social, cultural and all imaginable areas. The primary educational institutions in Turkey are primary schools and secondary schools that carry out educational activities as state schools affiliated to the Ministry of National Education. Students living in rural areas are disadvantaged compared to students living in the city center in terms of transportation, technology and economy; in order to reduce this disadvantage and turn it into an advantage, regional boarding secondary school were established for students living in rural areas. Due to their geographical location, regional boarding secondary schools offer the opportunity to participate in educational activities to students who come from places such as nomads, villages and hamlets where the settled population is low, who have completed primary school education, who cannot benefit from transportation education, whose schools have been closed and whose families have economic difficulties (Akuş, 2022). The number of people who have boarding school experience is very low; therefore, opinions of most people about boarding schools are based on books, movies and social media (Martin et al., 2014). However, it is known that boarding schools are not a product of fiction but the reality of some students.

Revealing the problems experienced in boarding schools; the resolution of the problems by the authorities is important in terms of increasing the quality of education and positively affecting the holistic development of the students. In this context, the main problem of the research is the educational problems experienced in boarding schools. The aim of the study is to examine the educational problems encountered in regional boarding secondary schools according to the opinions of teachers and students. In this context, educational problems were examined by taking into account the problems experienced in studies and social activities.

Methodology

In this study, a case study design was used within the scope of qualitative research method to examine the educational problems encountered in regional boarding secondary schools.

The participants were selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, and consist of 9 teachers and 10 students from a regional boarding secondary school in Malatya in the 2023-2024 academic year. The criteria were that teachers stayed at the school and took care of students for 24 hours, students stayed at the boarding school, and had high communication skills.

In the study, a semi-structured interview form prepared for teachers and students was used to collect data. Draft questions were prepared to reveal the problems experienced in the study and social activities implemented in regional boarding secondary schools in response to educational problems by scanning the literature, and the questions were finalized in line with the suggestions of 4 experts in the field of Curriculum and Instruction. The teacher and student interview form included 6 main questions; and additional questions to be used in case of insufficient answers to some of these questions. Interviews with teachers and students were conducted face-to-face by one of the researchers, with the necessary permissions, by taking audio recordings.

Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the interview forms.

Results

In the problems experienced in the studies; according to the views of teachers, it is seen that the students experience boredom, fatigue and loss of motivation due to the long hours of class during the day and then being taken to the study period. This result is consistent with the result of Kazu and Aşkın (2011) regarding the motivation problems experienced in the study periods and leisure activities in boarding schools. In addition, the teachers reported that the academic readiness levels of the students were low and that this situation caused problems in the study periods. This result is similar to the result of İnal and Sadık (2014) regarding the low readiness and academic levels of the boarding school students. In line with the views of students, it was concluded that they talked among themselves, fought, verbally abused each other, blamed and slandered each other, and mocked each other in the study periods.

In the problems experienced in the social activities; according to the views of teachers, it was revealed that the students had different interests depending on their age groups; problems were experienced during the activities due to the inclusion of students from different age groups in the same social activities. According to views of students, it is seen that students experience communication problems such as making fun of each other, excluding each other, and succumbing to a sense of competition in social activities.

Keywords: Boarding school, boarding school student, boarding school teacher, social activity, study periods

References

Akuş, C. (2022). *The relationship between hope levels and academic self-confidence levels of students studying in a regional boarding school* (Unpublished master's thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Graduate Education. Çanakkale.

İnal, U., & Sadık, F. (2014). The views of teachers and students relating to elementary boarding district schools' quality of school life. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 43*(2), 169-194. https://doi.org/10.14812/cufej.2014.019

Kazu, İ. Y. & Aşkın, Z. (2011). The problems faced in study periods and in leisure-time activities at regional boarding primary education schools: A case study of Elazığ. *Pegem Journal of Education and Instruction, 1*(3), 39-46.

Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., & Liem, G. A. D. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. *American Educational Research Journal, 51*(5), 1007–1049. https://doi.org/10.3102/0002831214532164

ID 86- Ağrı İlinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi

Sümeyya Bulut
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Smyy.bulutm@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7771-9564

Anıl Kandemir
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
akandemir@agri.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5408-2513

Giriş

Çınar (2023)'a göre Türkiye'de ve yurt dışında programa bağlılık ile ilgili yapılan çalışmaların önemi uzun süre fark edilmemiş, programa bağlılık kavramı ihmal edilmiştir. Fakat son yıllarda bu algı giderek değişmiş ve programa bağlılık kavramı ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Öğretim programına bağlılık kavramını incelediğimizde, program geliştirme süreci ve program değerlendirme süreci önem arz etmektedir. Öğretim programına bağlılık ile programda hedeflenenleri gerçekleştirmek ve programların uygulanması sonrasında değerlendirme çalışmaları arasında büyük bir etki görülmektedir. Çünkü programı uygulayan öğretmen etkili bir performans gösterse bile programlar karmaşık ve zor olursa programların verimli sonuçlar vermesi de etkisiz olur. Dusenbury vd., (2003)'e göre bu durumda hedeflenenler ve programlar gözden geçirilmelidir. Ayrıca öğretim programlarının öğretmenler tarafından ne kadar anlaşılır kılındığının araştırılması bu süreçte emek, para ve zaman gibi faktörlerin önemine de değinilmesi gerekir (Bümen vd., 2014). Bu unsurların yanında araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi, programları uygulayıcılarının yani eğitmenlerin doğru bir şekilde programı uygulamaları ve değerlendirmeleri de önem arz etmektedir. Bundan dolayı eğitimin ilk kademesi olan ilkokul ve öğretim programlarını etkili uygulanabilecek sınıf öğretmenleri üzerinden araştırmaya dahil edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Erol vd., 2010).

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesidir. Bu araştırma Ağrı ilinde ve ilçelerinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi yönünden daha önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerine öğretim programına bağlılığı hakkında farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile alan yazın taraması sonucunda Ağrı ili özelinde yapılan bir boşluğu doldurmaya yardım etmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği bu araştırmanın modeli tarama (survey) olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerini inceleyen bu çalışma, Ağrı ili ve ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri (n=82), (46 kadın, 36 erkek) ile yürütülmüştür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" birlikte

kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen ve toplam 20 maddeden oluşan tek faktörlü "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri altta açıklanmıştır.

Cinsiyet:

Kadın: %56.10

Erkek: %43.90

Mesleki Kıdem:

1-5 yıl: %24.39

6-10 yıl: %23.17

11-15 yıl: %10.98

16-20 yıl: %15.85

21 yıl ve üzeri: %25.61

Yaş:

21-29 yaş: %25.61

30-39 yaş: %48.78

40-49 yaş: %19.51

50 ve üzeri: %6.10

Veri analizinde, öğretim programına bağlılık ölçeği yoluyla elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak (betimleyici ve çıkarımsal istatistik ile; aritmetik ortalama ve standart sapma ile varyans analizi) analiz edilmiştir.

Sonuçlar /Beklenen Sonuçlar

Bu araştırmanın ilk sonuçları şu şekildedir; Ağrı ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Demografik verilere göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının kıdemli öğretmenlerin kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim seviyesi ve çalışma süreleri gibi değişkenler programa bağlılık düzeylerinde anlamlı farklar yaratmamıştır. Ölçek sonuçları, öğretim programlarının öğretmenler tarafından ne ölçüde anlaşıldığını ve uygulandığını ortaya koyarken, programların öğretim süreçlerine olan etkisinin de belirgin olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: programa bağlılık, öğretim programı, sınıf öğretmeni, tarama modeli, Ağrı.

Kaynaklar

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 203-228. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020

Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. (Ulusal Tez Merkezi : 762266).

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, *18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(1), 25-47.

Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 247-258.

ID 86-Examination of Classroom Teachers' Curriculum Fidelity in Ağrı Province

Sümeyya Bulut
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
Smyy.bulutm@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7771-9564

Anıl Kandemir
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
akandemir@agri.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5408-2513

Introduction

According to Çınar (2023), the importance of studies on curriculum fidelity in Turkey and abroad has long been overlooked, and the concept of curriculum fidelity has been neglected. However, in recent years, this perception has gradually changed, and studies related to curriculum fidelity have gained momentum. When examining the concept of curriculum fidelity, the processes of curriculum development and evaluation are of particular importance. There is a significant impact between achieving the objectives targeted in the curriculum and the evaluation studies conducted after the implementation of the programs. Even if a teacher demonstrates effective performance in implementing the curriculum, if the programs are complex and challenging, the efficiency of these programs may be compromised. According to Dusenbury et al. (2003), in such cases, the objectives and the curriculum should be reassessed. Additionally, it is crucial to investigate how well teachers comprehend the curriculum, considering factors such as effort, cost, and time (Bümen et al., 2014). Alongside these elements, examining classroom teachers' fidelity to the curriculum and the proper implementation and evaluation of the curriculum by the practitioners—namely the educators—are of utmost importance in this study. Therefore, the need to include elementary school teachers, who are crucial in effectively implementing the curricula at the foundational level of education, has emerged (Erol et al., 2010).

The aim of this research is to examine the fidelity of classroom teachers to the curriculum. This study distinguishes itself from previous research by focusing on the levels of fidelity to the curriculum among elementary school teachers working in Ağrı province and its districts. The study aims to raise awareness among classroom teachers regarding their fidelity to the curriculum. Furthermore, this study is considered important for filling a gap specific to Ağrı province in the literature and contributing to future research.

Methodology

This research, which examines classroom teachers' fidelity to the curriculum, was designed as a survey model. The study was conducted with elementary school teachers (n=82), consisting of 46 females and 36 males, working in public schools in Ağrı province and its districts. To collect data, both a “Personal Information Form” and the “Curriculum Fidelity Scale” were utilized. The “Curriculum Fidelity Scale” developed by Yaşaroğlu and Manav (2015), is a

single-factor scale consisting of 20 items and was employed to gather data for the study. The demographic characteristics of the participants are outlined below:

Gender:

Female: 56.10%

Male: 43.90%

Professional Experience:

1-5 years: 24.39%

6-10 years: 23.17%

11-15 years: 10.98%

16-20 years: 15.85%

21 years and above: 25.61%

Age:

21-29 years: 25.61%

30-39 years: 48.78%

40-49 years: 19.51%

50 years and above: 6.10%

In data analysis, the data obtained through the Curriculum Fidelity Scale were analyzed using the SPSS program (with descriptive and inferential statistics, arithmetic mean and standard deviation, and one-way ANOVA).

Results / Expected Outcomes

The initial findings of this research indicate that the level of fidelity to the curriculum among classroom teachers in Ağrı province is generally moderate. According to demographic data, it has been observed that novice teachers exhibit higher levels of fidelity to the curriculum compared to their more experienced counterparts. However, variables such as gender, education level, and professional experience did not create significant differences in the levels of curriculum fidelity. The results of the scale also highlight the extent to which teachers understand and implement the curriculum, and they emphasize the curriculum's noticeable impact on the teaching processes.

Keywords: curriculum fidelity, curriculum, classroom teacher, survey, Ağrı.

References

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 203-228. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020

Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. (Ulusal Tez Merkezi : 762266).

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, *18*(2), 237-256. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Erol, O., Özaydın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(1), 25-47.

Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4), 247-258.

ID 88- Eğitim Programlarının Değişen İçeriği; Milli Değerlerden Evrensel Değerlere

Sadık KARTAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
skartal@mehmetakif.edu.tr

Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
sysivaci@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Her toplum/devlet, kendi anlayışını yeni kuşaklara aktarmak ve benimsetmek için okul ve eğitim programlarını araç olarak kullanır. Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren eğitim programları yoluyla belirlenen eğitim ilkelerini kurguladığı ve okul kanalıyla uyguladığı bilinmektedir. Dönemsel olarak hâkim olan görüşe ve değişen dünya koşullarına göre eğitimin yapılandırıldığı ve bu ilkelerin eğitim programına yansıtıldığı da bilinmektedir.
Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim programlarında ideolojiye göre değişen eğitim programlarının içeriği ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yazılı materyal olarak ele alınacak olan eğitim programlarının analizini kapsamaktadır. Çalışmanın verileri cumhuriyetin kuruluşundan itibaren 2024 maarif modeline kadar oluşturulan eğitim programlarındaki eğitimin ideolojisini ortaya koyan ve ortak metin olarak tanımlanan dokümanlardaki hedeflerdir. Ortak metinde ifadesini bulan ve ideolojiye hizmet eden ifadeler tespit edilerek sunulmuştur. Sunumda kronolojik sıra takip edilmiştir.

Sonuçlar

Tek parti döneminde milliyetçisi, batıcı ve pozitivist bir eğitim ideolojisinin kazandırılması çabaları, 1940'li yıllardan sonra Millî eğitim programlarında yer edinmeye başlayan hümanizma fikri ile sarmalanmıştır. 27 Mayıs 1960 Askerî Harekâtı ile birlikte eğitim programları gözden geçirilerek ülkeyi yöneten Millî Birlik Komitesinin düşünceleri doğrultusunda düzenlenme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerden 27 Mayıs Harekâtı'nın oluşturduğu düşünsel altyapıya sahip çıkmaları beklenmiştir.

1970'lerin ikinci yarısından itibaren İslam dini referansıyla Türk milliyetçiliğinin eğitim programlarında yer aldığı görülmektedir. Eğitim programlarında Türklük, millî ahlak ve İslamiyet'in gereklerini yaşama ve yaşatmak için insanların yetiştirilmesi ile Türk-İslam sentezine göndermede bulunulur. 12 Mart Muhtırası'ndan sonra 1970'lerin ilk yarısında kurulan hükûmetlerin eğitim programlarının biçimlenmesinde, sistemin ve toplumun sorunlarını çözmeyi hedefleyen düzenlemelerin yapılmasında askerlerin müdahalesinin olduğu görülmektedir.

2004 eğitim programlarında yukarıda belirtilen ve ağırlıklı olarak programlarda yer alan milli değerlere evrensel değerler de eklenmiştir.
2004 yılındaki yeni eğitim programlarında ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık, küresel değerler, sürdürülebilir kalkınma, rekabet, AB vizyonuyla uyumluluk, küreselleşme, bilgi ekonomisi, Türkiye'nin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlaki birikimi ve Atatürk'ün kurduğu

Türkiye Cumhuriyeti'nin devamlılığı gibi kavramlar yeni programın hedefleridir. 2010 yılından sonra okutulmaya başlanan öğretim programlarında bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilediği belirtilir.
2018'deki eğitim programlarında eğitimde milli manevi değerler ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek hedeftir. 2024 program değişikliğinde ide, millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek hedefi yanında küresel yetkinliklerle donatılmış erdemli bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.
Anahtar kelimeler; eğitim programı, milli değerler, evrensel değerler

Kaynaklar

https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

ID 88- The Changing Content of Educational Programs: From National Values to Universal Values

Sadık KARTAL
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
skartal@mehmetakif.edu.tr

Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
sysivaci@mehmetakif.edu.tr

Introduction

Every society/state uses schools and educational programs as tools to transfer and adopt its own understanding to new generations. It is known that the Republic of Turkey has established educational principles determined through educational programs since its foundation and implemented them through schools. It is also known that education is structured according to the prevailing view and changing world conditions from time to time and that these principles are reflected in the educational program.
This study examines the content of educational programs that have changed according to ideology in educational programs since the early years of the republic.

Methodology

In this study, document review, one of the qualitative research methods, was used. Document review covers the analysis of educational programs that will be considered as written material. The data of the study are the targets in the documents defined as common texts that reveal the ideology of education in educational programs created from the foundation of the republic to the 2024 education model. Expressions that find their expression in the common text and serve the ideology were identified and presented. Chronological order was followed in the presentation.

Results

The efforts to provide a nationalist, Western and positivist educational ideology during the single-party period were surrounded by the idea of humanism that began to take its place in national education programs after the 1940s. With the Military Operation of May 27, 1960, educational programs were reviewed and organized in line with the ideas of the National Unity Committee governing the country. Students were expected to embrace the intellectual infrastructure created by the Operation of May 27.
It is seen that Turkish nationalism, with reference to the religion of Islam, was included in educational programs starting from the second half of the 1970s. In educational programs, reference is made to the Turkish-Islamic synthesis by educating people to live and live the requirements of Turkishness, national morality and Islam. It is seen that the military intervened in the formation of educational programs of the governments established in the first half of the 1970s after the March 12 Memorandum and in the implementation of regulations aimed at solving the problems of the system and society.
In the 2004 education programs, universal values were added to the national values mentioned above and mainly included in the programs.

In the new education programs in 2004, concepts such as sensitivity to economy and democracy, global values, sustainable development, competition, compatibility with the EU vision, globalization, knowledge economy, Turkey's historical, cultural, social and moral heritage and the continuity of the Republic of Turkey founded by Atatürk are the targets of the new program. In the education programs that started to be taught after 2010, it is stated that the rapid changes in science and technology, the changing needs of the individual and society, innovations and developments in learning and teaching theories and approaches directly affect the roles expected from individuals.

In the education programs in 2018, the goal is to raise individuals with national moral values and universal values in education. In the 2024 program change, in addition to the goal of creating a society consisting of individuals with national consciousness, it is aimed to raise virtuous individuals equipped with global competencies.

Key words; education program, national values, universal values

References

https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx

ID 89- Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: KPSS Soruları ile Yapay Zeka Destekli Soruların Karşılaştırılması

Halil Kamışlı
Hakkari Üniversitesi, Türkiye
halilkamisli@hakkari.edu.tr
0000-0001-6715-431X

Giriş

Eğitimde dijitalleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte, yapay zeka (YZ) destekli araçlar öğretim ve ölçme değerlendirme alanlarında giderek daha yaygın hale gelmektedir. Özellikle YZ destekli soru üretim araçlarının, geleneksel yöntemlerle hazırlanan sınav sorularına kıyasla sunduğu avantajlar ve dezavantajlar, akademik tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Kurdi ve ark., 2019). YZ tarafından üretilen soruların geleneksel sorularla karşılaştırılması, eğitim araştırmalarında bu bağlamda önemli bir alan oluşturmuştur (Chen ve ark., 2020). YZ tarafından üretilen soruların geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması alternatif soru üretme yöntemlerine katkı sağlayabilir. Alternatif soru üretme yöntemine ihtiyaç duyan bir sınav da Kamu Personeli Seçme Sınavıdır (KPSS).

Türkiye'de öğretmen adaylarının mesleklerine girebilmek için girdikleri (KPSS), yüksek geçerlilik ve güvenilirlik standartları gerektiren bir sınavdır. Bu nedenle KPSS sorularının kalitesi, sınavın genel başarısı üzerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu sınav için alternatif soru üretim yöntemleri oluşturmak, sürecin istenilen düzeyde yürütülmesine önemli katkılar sunabilir. YZ, bu sınav için soru üretiminde potansiyel bir alternatif olarak değerlendirilebilir ve bu nedenle bu süreci test edecek çalışmaların yapılması gereklidir. Bu kapsamda, çalışmanın temel amacı, KPSS soruları ile YZ destekli soruları zorluk, içerik, cevaplama süresi ve öğrenci performansı açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem

Mevcut çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve karma yöntem kullanılmıştır (Creswell ve ark., 2017). Çalışmanın nicel boyutu, "Öğretim İlke ve Yöntemleri" konusuna ilişkin sorular üzerinden iki grup öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise, ikinci gruba açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, bir dershanenin KPSS kursuna kayıtlı 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, "Öğretim İlke ve Yöntemleri" konusu kapsamında yapılan deneme sınavları temel alınarak seçilmiş ve rastgele atama yöntemiyle her biri 30 öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bir gruba 2010-2023 yılları arasında KPSS'de çıkmış sorulardan seçilmiş 30 soru, diğer gruba ise yapay zeka (YZ) destekli araçlarla üretilmiş 30 soru yöneltilmiştir.

Öğrenci performansı ve sorulara verilen yanıt süreleri analiz edilmiştir. Ek olarak, ikinci gruptaki öğrencilerin sorulara ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, sınav zorluk düzeyi hesaplanmış ve içerik değerlendirmeleri uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır.

Sonuçlar

İstatistiksel analizler, KPSS soruları ile yapay zeka destekli sorular arasında zorluk düzeyi ve öğrenci performansı açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgu, her iki soru setinin de öğrenciler tarafından benzer şekilde algılandığını ve performans açısından benzer sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, yapay zeka destekli sorulara verilen yanıt süreleri KPSS sorularına kıyasla anlamlı ölçüde daha uzun olmuştur. Bu fark öğrencilerin yapay zeka destekli soruları yanıtlarken daha fazla zaman harcadığı sonucuna işaret etmektedir. Yapay zeka destekli soruların, öğrencilere daha yaratıcı ve zorlayıcı geldiği bulgusu bu sonucu destekler niteliktedir. Yapay zeka destekli soruların içerik geçerliliği açısından KPSS sorularıyla uyumlu olduğu bulunmuştur. Ancak, içerik uzmanlarının geri bildirimlerine göre, yapay zeka soruları bazen çoklu yorumlamaya açık olup, öğrenciler arasında farklı anlayışlar yaratabileceği sonucu da elde edilmiştir. Bu sonuçlar, literatürde yapay zeka destekli soru üretimi üzerine yapılan çalışmaları desteklemektedir. Örneğin, Van Campenhou ve ark. (2022) tarafından yapılan bir çalışma, yapay zeka ile üretilen soruların öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerini teşvik ettiğini ve bu soruların genellikle daha yaratıcı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda, yapay zeka destekli uygulamaların, öğrencilere geleneksel yöntemlerle hazırlanan uygulamalardan daha fazla bilişsel yük getirdiğini ve bu durumun öğrenci performansına çeşitli şekillerde yansıyabileceğini belirtmişlerdir (Chen ve Chang, 2024; Woo ve ark., 2024).

Sonuç olarak, yapay zeka destekli araçların eğitimde kullanımı potansiyel olarak faydalıdır, ancak bu araçların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu durum, sınav hazırlığında yapay zeka teknolojilerinin etkin kullanılabilmesi için insan uzmanların sürekli denetimi altında olması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: dijital eğitim araçları, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, öğrenci performansı, bilişsel beceriler

Kaynaklar

Chen, C. H., & Chang, C. L. (2024). Efectiveness of AI-assisted game-based learning on science learning outcomes, intrinsic motivation, cognitive load, and learning behavior. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12553-x

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Kurdi, G., Leo, J., Parsia, B., Sattler, U., & Al-Emari, S. (2019). A systematic review of automatic question generation for educational purposes. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30*(1), 121-204. https://doi.org/10.1007/s40593-019-00186-y

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Eğitimde Yapay Zeka: Bir İnceleme. *IEEE Access, 8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Van Campenhout, R., Hubertz, M., & Johnson, B. G. (2022). Evaluating AI-Generated Questions: A Mixed-Methods Analysis Using Question Data and Student Perceptions. In M. M. Rodrigo, N. Matsuda, A. I. Cristea, & V. Dimitrova (Eds.), *Artificial Intelligence in Education. AIED 2022. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 13355). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11644-5_28

Woo, D. J., Wang, D., Guo, K., & Susanto, H. (2024). Teaching EFL students to write with ChatGPT: Students' motivation to learn, cognitive load, and satisfaction with the learning process. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12819-4

ID 89-Use of Artificial Intelligence in Education: A Comparison of PPSE Questions and AI-Supported Questions

Halil Kamışlı
Hakkari University, Turkey
halilkamisli@hakkari.edu.tr
0000-0001-6715-431X

Introduction

With the acceleration of the digitization process in education, AI-supported tools are becoming increasingly prevalent in teaching and assessment. In particular, AI-supported question generation tools are at the center of academic discussions due to the advantages and disadvantages they offer compared to traditionally prepared exam questions (Kurdi et al., 2019). The comparison of AI-generated questions with traditional ones has become a significant area of research in education (Chen et al., 2020). Validity and reliability studies of AI-generated questions could contribute to alternative question generation methods. One exam that could benefit from alternative question generation methods is the Public Personnel Selection Examination (PPSE).

In Turkey, the PPSE, which prospective teachers take to enter their profession, requires high validity and reliability standards. Therefore, the quality of PPSE questions plays a critical role in the overall success of the exam. Developing alternative question generation methods for this exam could significantly enhance the process. AI could be considered a potential alternative for generating questions for this exam, necessitating studies to test this process. In this context, the primary aim of this study is to compare PPSE questions with AI-supported questions in terms of difficulty, content, response time, and student performance.

Methodology

In the current study, both quantitative and qualitative data were collected and analyzed using a mixed-methods approach (Creswell et al., 2017). The quantitative aspect of the study was conducted with two groups of students, focusing on questions related to the "Teaching Principles and Methods" topic. For the qualitative aspect, open-ended questions were directed to the second group.

The sample of the study consists of 60 students enrolled in a KPSS preparation course at a private tutoring center. The students were selected based on mock exams conducted on the "Teaching Principles and Methods" topic, and two groups of 30 students each were randomly assigned. One group was given 30 questions selected from PPSE exams between 2010-2023, while the other group was given 30 questions generated using AI-supported tools.

Student performance and response times to the questions were analyzed. Additionally, semi-structured interviews were conducted with the second group to evaluate their perceptions of the questions, and the data obtained from these interviews were subjected to content analysis. Furthermore, the difficulty level of the exams was calculated, and content evaluations were carried out based on expert opinions.

Results

Statistical analyses showed no significant difference in terms of difficulty level and student performance between PPSE questions and AI-supported questions. This finding suggests that both sets of questions were perceived similarly by students and produced comparable results in terms of performance. However, response times to AI-supported questions were significantly longer than those for PPSE questions. This difference indicates that students spent more time answering AI-supported questions. The finding that AI-supported questions were perceived as more creative and challenging by students supports this result. AI-supported questions were found to be consistent with PPSE questions in terms of content validity. However, according to feedback from content experts, AI-generated questions were sometimes open to multiple interpretations, which could lead to different understandings among students. These results support the existing literature on AI-supported question generation. For example, a study by Van Campenhou et al. (2022) demonstrated that AI-generated questions encourage deeper thinking among students and are generally more creative. Similar studies have indicated that AI-supported applications impose a greater cognitive load on students compared to traditional methods, and this increased cognitive load can affect student performance in various ways (Chen & Chang, 2024; Woo et al., 2024). .

In conclusion, while the use of AI-supported question generation tools in education is potentially beneficial, these tools need to be continuously reviewed and improved. This indicates that AI technologies should be used under the constant supervision of human experts to ensure effective exam preparation.

Keywords: digital educational tools, educational technology, assessment and evaluation, student performance, cognitive skills

References

Chen, C. H., & Chang, C. L. (2024). Efectiveness of AI-assisted game-based learning on science learning outcomes, intrinsic motivation, cognitive load, and learning behavior. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12553-x

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Kurdi, G., Leo, J., Parsia, B., Sattler, U., & Al-Emari, S. (2019). A systematic review of automatic question generation for educational purposes. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30*(1), 121-204. https://doi.org/10.1007/s40593-019-00186-y

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access, 8*, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Van Campenhout, R., Hubertz, M., & Johnson, B. G. (2022). Evaluating AI-Generated Questions: A Mixed-Methods Analysis Using Question Data and Student Perceptions. In M. M. Rodrigo, N. Matsuda, A. I. Cristea, & V. Dimitrova (Eds.), *Artificial Intelligence in Education. AIED 2022. Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 13355). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11644-5_28

Woo, D. J., Wang, D., Guo, K., & Susanto, H. (2024). Teaching EFL students to write with ChatGPT: Students' motivation to learn, cognitive load, and satisfaction with the learning process. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12819-4

ID 90- Sürdürülebilirlik İçin Eğitimde Örnek Bir Etkinlik: "Ağaçlar"

Pınar Kızılhan
Ankara Üniversitesi
p.leibniz.k@gmail.com

Giriş

Nüfus, enerji, sanayileşme ve kentleşme alanlarında oluşan değişimlerin neden olduğu etik sorunlar, 1972'de Stockholm Konferansı ile başlayan çalışmalarla ele alınmış ve çevre eğitimi önem kazanmıştır. Çevre eğitimi stratejilerinin belirlenmesini sağlayan benzer toplantılar, yer ve tarih olarak Tiflis,1977; Moskova,1987; Nairobi-Paris, 1988; Rio, 1992 olarak bilinmektedir (Connect, 1995). Çevre eğitimi; bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma vb. süreçleri içermekte ve insanlarda bu yönde davranışlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesini hedeflemektedir (Güler, 2009). Çevre eğitimi, öğrencileri kendi davranışlarından sorumlu olmaya teşvik eden, çevre etiği ve cesareti kazandıran "sürdürülebilirlik için eğitim" olarak tanımlanabilir (Huckle, 1993; akt., Demirkaya, 2006). Geleneksel çevre eğitimi, yerini 'Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim' yaklaşımına bırakmıştır. Bu yaklaşım, etkili uygulamalar gerektirmektedir (Yaralı ve Didin, 2018). Dijital çağda öğrencilerin özellikle okul dışı öğrenme ortamlarında geçireceği öğrenme yaşantıları çok etkili ve önemlidir. Buna dayalı olarak çevre eğitimi ile sürdürülebilirlik öğretiminde Hermann Hesse'nin ağaçlar ve doğa konusundaki denemeleri, şiirleri ve kendisi tarafından resmedilen suluboya görsellerinin yer aldığı "Ağaçlar" adlı yapıtının, program dışı etkinlikler kapsamında öğretmen adaylarına toplumsal ekolojik bir farkındalık yaratmasına, doğanın sanatçılar için bir konu olduğunu, sanatçı duyarlılığı ile anlayarak sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde etkili bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Hermann Hesse'nin "Ağaçlar" adlı yapıtı araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, Hermann Hesse'nin "Ağaçlar" adlı yapıtında, ağaçlara ve doğaya ilişkin gözlemlerini analiz etmektir. Bu amaçla başlıca aşağıda belirtilen şu araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Ağaçlar adlı yapıtta sanatçının doğaya ilişkin kaygıları nelerdir?
2. Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde sanatçının "Ağaçlar" adlı yapıtı, eğitimde program dışı etkinliklerde öğretmen adaylarına nasıl bir örnek oluşturabilir?

Yöntem

Nitel olarak yürütülen çalışma, durum deseni olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan durum, doğanın sanatçının yaşamında bıraktığı büyük etkiyi özgün olarak ele alması durumudur. Doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada betimsel analiz yapılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda; "doğanın yitik olamayacağı," doğanın imgesel anlam evreni," "insanın doğaya duygusal ve entelektüel bağı" adlı temalar tespit edilmiştir. Bu temalar ise öğretmen adaylarının, doğayı sanatçı duyarlılığıyla anlamalarına katkı sağlayacak ve sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitime etkili bir uygulama örneği teşkil edecektir.

Anahtar Sözcükler: "Ağaçlar," eğitimde program dışı etkinlikler, sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim, doküman analizi.

Kaynaklar

Connect (1995). Environmental Education: Quo Vadis?, Unesco-Unep Environmental Education Newsletter, XX, 2, June: 1-2.

Demirkaya, H., 2006, Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 16, (1), 207-222, Elazığ.

Demirtaş, A. (1990). Çevre Eğitimi Stratejilerine Uygun Program Geliştirme: İlkeler ve Sorunlar, Çevre ve İnsan, 4 (12), 36-40

Foster, J. B. (1999) *Savunmasız Gezegen.* Ünder, H. (çev.) Ankara: Epos Yayınları

Geray, C., (1995). Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığı için Halkın Eğitimi, Yeni Türkiye Özel Sayısı, 1, (5), 665.

Glesne, Corrine (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, Çev. Ed: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayınevi.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, Education and Science, 34, (151), 30-43.

Hesse, H. (2019). Ağaçlar, Yılmazer, Z. A. (çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.

Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel Araştırma*. Çev. Ed: Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oppermann, S. (Ed.). (2012). *Ekoeleştiri Çevre ve Edebiyat.* İstanbul: Phoenix Yayınevi.

Özdemir, Oğuz (2007). "Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim" Eğitim ve Bilim, 32, (145), 23-39.

Phillip G. Payne (2006) Environmental Education and Curriculum Theory, The Journal of Environmental Education, 37:2, 25-35, DOI: 10.3200/JOEE.37.2.25-35

Topçu, E. İnsanlarda çevre bilinci uyandırmada edebiyatın rolü ve İsmail Gerçeksöz'ün Yaşayan Ağaç Şiir Kitabı (içinde 285-294) ISOEVA, 2022 6. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu, Korint Yayıncılık ISBN: 978-605-73901-6-5

Tozduman Yaralı, Kevser ve Elifcan Didin (2018). "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitimde Etkili Bir Örnek: 'Küçük Ağaç'ın Eğitimi." Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 19, S. 35, s. 850-869. DOI: 10.21550/sosbilder.350313

Yanık, F. E. (2006). *Doğaperest. Ali Demirsoy Kitabı.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ID 90-An Example Activity in Education for Sustainability: "Trees"

Pınar Kızılhan
Ankara Üniversitesi
p.leibniz.k@gmail.com

Introduction

Ethical problems caused by changes in population, energy, industrialization and urbanization were addressed with the studies that began with the Stockholm Conference in 1972, and environmental education gained importance.Similar meetings that enabled the determination of environmental education strategies are known as Tbilisi, 1977; Moscow, 1987; Nairobi-Paris, 1988; Rio, 1992 (Connect, 1995). In addition, it aims to recognize and distinguish values, attitudes and concepts related to the biophysical and social environment of humans (Güler, 2009). Environmental education can be defined as "education for sustainability" that encourages students to be responsible for their own behavior and provides environmental ethics and courage (Huckle, 1993; i.e, Demirkaya, 2006). Traditional environmental education has been replaced by the 'Education for Sustainable Development' approach. This approach requires effective practices (Yaralı and Didin, 2018). In the digital age, the learning experiences that students have, especially in out-of-school learning environments, are very effective and important. Based on this, it is thought that Hermann Hesse's work "Trees", which includes his essays on trees and nature, poems and watercolor images painted by him, will be an effective implementation in environmental education and sustainability teaching, in creating a social ecological awareness in teacher candidates within the scope of extracurricular activities, and in education for sustainable development by understanding with artistic sensitivity that nature is a subject for artists. For this reason, Hermann Hesse's work "Trees" was examined within the scope of the research. The aim of this study is to analyze Hermann Hesse's observations on trees and nature in his work "Trees." For this purpose, the following research questions will be answered:

1. What are the artist's concerns about nature in the work Trees?
2. How can the artist's work "Trees" create an example for teacher candidates in extracurricular activities in education for sustainable development?

Methodology

The qualitative study was designed as a case study. The case studied within the scope of the study is the unique way nature has affected the artist's life. In the study where document analysis was used, descriptive analysis was performed.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, the themes of "nature cannot be lost," "nature's imaginary universe of meaning," and "human's emotional and intellectual bond with nature" were determined. These themes will contribute to teacher candidates' understanding of nature with an artistic sensitivity and will constitute an effective implementation example for education aimed at sustainable development.

Key words: "Trees," extracurricular activities in education, education for sustainable development, document analysis.

References

Connect (1995). Environmental Education: Quo Vadis?, Unesco-Unep Environmental Education Newsletter, XX, 2, June: 1-2.

Demirkaya, H., 2006, Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 16, (1), 207-222, Elazığ.

Demirtaş, A. (1990). Çevre Eğitimi Stratejilerine Uygun Program Geliştirme: İlkeler ve Sorunlar, Çevre ve İnsan, 4 (12), 36-40

Foster, J. B. (1999) *Savunmasız Gezegen.* Ünder, H. (çev.) Ankara: Epos Yayınları

Geray, C., (1995). Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığı için Halkın Eğitimi, Yeni Türkiye Özel Sayısı, 1, (5), 665.

Glesne, Corrine (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, Çev. Ed: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayınevi.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, Education and Science, 34, (151), 30-43.

Hesse, H. (2019). Ağaçlar, Yılmazer, Z. A. (çev.) İstanbul: Kolektif Kitap.

Merriam, Sharan B. (2013). *Nitel Araştırma*. Çev. Ed: Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oppermann, S. (Ed.). (2012). *Ekoeleştiri Çevre ve Edebiyat.* İstanbul: Phoenix Yayınevi.

Özdemir, Oğuz (2007). "Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim" Eğitim ve Bilim, 32, (145), 23-39.

Phillip G. Payne (2006) Environmental Education and Curriculum Theory, The Journal of Environmental Education, 37:2, 25-35, DOI: 10.3200/JOEE.37.2.25-35

Topçu, E. İnsanlarda çevre bilinci uyandırmada edebiyatın rolü ve İsmail Gerçeksöz'ün Yaşayan Ağaç Şiir Kitabı (içinde 285-294) ISOEVA, 2022 6. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu, Korint Yayıncılık ISBN: 978-605-73901-6-5

Tozduman Yaralı, Kevser ve Elifcan Didin (2018). "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitimde Etkili Bir Örnek: 'Küçük Ağaç'ın Eğitimi." Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 19, S. 35, s. 850-869. DOI: 10.21550/sosbilder.350313

Yanık, F. E. (2006). *Doğaperest. Ali Demirsoy Kitabı.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

ID 91- Öğretmen Adaylarının Gözünden Sosyal Adalet: Bir Metafor Çalışması

Cemile Balık
Fırat Üniversitesi, Türkiye
cbalik@firat.edu.tr
0000-0001-6360-8433

Harun Şahin
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Erdoğan Köse
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Giriş

Eğitimde sosyal adalet farklı sosyal sınıflara mensup öğrencilerin eğitim süreçlerinde eşit hak ve imkanlara sahip olmasıdır (Griffths, 1998). Küreselleşme ile artış gösteren toplumsal farklılıklar, yerel ve küresel boyuttaki hızlı nüfus değişimleri, farklı kültürel yapılardan gelen bireylerin demokratik süreçlere dahil olması, çokkültürlü yapı, eğitim politikası değişimleri ve sosyoekonomik düzeyin akademik başarıyı etkilemesi sebepleriyle öne çıkan bir kavram olmuştur (Gören, 2019). Çünkü sosyoekonomik durum öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin ev imkanlarındaki eksiklikler ve yetersiz beslenmeleri öğrenme süreçlerini kısıtlamaktadır. Daha iyi şartlara sahip olan yaşıtlarına göre daha yavaş bir öğrenme süreci geçirmektedirler (Van Der Berg, 2008). Öte yandan düşük ekonomik seviyeye sahip ailelere mensup kişilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim görememeleri dolayısıyla düşük gelirli işlerde çalışarak gelir eşitsizliğini bir sonraki nesle aktarır. Bu durum, toplumsal eşitsizliklerin kırılamadığı bir döngü halinde devam edebilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2014). Eğitim politikalarında belirlenmese dahi okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında sosyal adaleti sağlayarak sağlıklı ve eşitlikçi bir atmosfer yaratmaları gerekmektedir (Nayır, 2020). Bunun için öncelikle öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal adalet kavramına ilişkin algılarını metafor aracılığı ile belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak temel nitel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalar, katılımcıların ilgili olguyu nasıl yorumladıkları, kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdikleri ve deneyimleriyle ne anlam oluşturdukları ile ilgilenir (Merriam, 2023). Araştırmanın katılımcılarını Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı "Sosyal adalet ……. gibidir. Çünkü……..." şeklinde bir sorudan oluşan

soru formudur. Elde edilen veriler tümevarım analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. "Tümevarım analizi, veriler üzerinde kategorilerin, temaların ve örüntülerin ortaya çıkarılmasıdır (Patton, 2018).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Alanyazında öğretmen görüşlerine göre sosyal adalet kavramını ortaya koyan çalışmalarda Alparslan ve Kartal (2020)'ın çalışmasında katılımcıların sosyal adalet kavramını açıklamada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılırken Pancar vd. (2013)'nin çalışmasında eğitimde sosyal adaletin öğretmenler için önemli bir konu olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da benzer biçimde konuya ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: akademik başarı, çokkültürlü yapı, dezavantajlı öğrenciler, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal eşitsizlikler

Kaynaklar

Alparslan, E. ve Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(10), 14-31.

Coşgun Pancar, M., Kamer, N., Altay, M.Y. ve Coşkun Kınalı, S. (2023). Öğretmenlerinin sosyal adalet algıları eğitim sistemlerinde eşitsizliklerle mücadelede öğretmenlerin rolü. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(9), 1621- 1634.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.

Griffiths, M.(1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. Educational Philosophy and Theory, 30(2),177-192.

Gören, S. Ç. (2019). Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Van Der Berg, S. (2010). Poverty and education. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

ID 91- Social Justice through the Eyes of Prospective Teachers: A Metaphor Study

Cemile Balık
Fırat University, Turkey
cbalik@firat.edu.tr
0000-0001-6360-8433

Harun Şahin
Akdeniz University, Turkey
harunsahin@akdeniz.edu.tr
0000-0001-8307-4328

Erdoğan Köse
Akdeniz University, Turkey
ekose@akdeniz.edu.tr
0000-0003-0426-0267

Introduction

Social justice in education means that students belonging to different social classes have equal rights and opportunities in educational processes (Griffths, 1998). It has become a prominent concept due to social differences that increase with globalisation, rapid population changes in local and global dimensions, the inclusion of individuals from different cultural structures in democratic processes, multicultural structure, educational policy changes and the impact of socioeconomic level on academic achievement (Gören, 2019). This is because socioeconomic status directly affects students' learning. Deficiencies in home facilities and malnutrition of economically disadvantaged students limit their learning processes. They have a slower learning process than their peers with better conditions (Van Der Berg, 2008). On the other hand, people belonging to families with low economic status cannot receive the education they need, and therefore, they work in low-income jobs and transfer income inequality to the next generation. This situation may continue as a cycle in which social inequalities cannot be broken (Education Reform Initiative, 2014). Even if it is not determined in educational policies, school administrators and teachers need to create a healthy and egalitarian atmosphere by ensuring social justice in the school and classroom environment (Nayır, 2020). For this purpose, it is important to determine the views of pre-service teachers regarding the related issue. Therefore, the aim of this study is to determine the perceptions of pre-service teachers about the concept of social justice through metaphors.

Methodology

This research is designed according to the basic qualitative research design based on qualitative research approach. Basic qualitative research is concerned with how participants interpret the phenomenon, how they relate it to their own environments, and what meaning they construct through their experiences (Merriam, 2023). The participants of the study are pre-service teachers studying at Fırat University. The data collection tool to be used in the study is a question form consisting of a simple prompt which is "Social justice is like ..... Because.....". The data obtained have been analysed by inductive analysis method. "Inductive analysis is the emergence of categories, themes and patterns on the data (Patton, 2018)."

Results / Expected Outcomes

In the studies revealing the concept of social justice according to teachers' views in the literature, Alparslan and Kartal (2020) found that the participants were inadequate in explaining the concept of social justice, while Pancar et al. (2013) found that social justice in education is an important issue for teachers. In this study, similarly, it is expected that different views on the subject will emerge.

Keywords: academic achievement, multicultural structure, disadvantaged students, equal opportunities in education, social inequalities

References

Alparslan, E. ve Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(10), 14-31.

Coşgun Pancar, M., Kamer, N., Altay, M.Y. ve Coşkun Kınalı, S. (2023). Öğretmenlerinin sosyal adalet algıları eğitim sistemlerinde eşitsizliklerle mücadelede öğretmenlerin rolü. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(9), 1621- 1634.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz.

Griffiths, M.(1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. Educational Philosophy and Theory, 30(2),177-192.

Gören, S. Ç. (2019). Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Merriam, S. B. (2023). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Van Der Berg, S. (2010). Poverty and education. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

ID 92- Akademik Uygunluk, Akademik Yaşam Doyumu ve Sürdürülebilir Öğrenme Arasındaki İlişkiler

Fatma SADIK
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Mesut ÖZONUR
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
mesutozonur@gmail.com
0000-0002-7930-9478

Giriş

Öğrenme ve öğrenenin bu süreçteki davranışlarını etkileyen faktörler eğitimcilerin ve araştırmacıların üzerinde önemle durduğu konulardan biridir. Son yıllarda hem akademik başarıyı hem de öğrencilerin temel sorunlarını açıklayan değişkenler olarak akademik uygunluk/uyum ve akademik yaşam doyumuna ilgi artmaktadır. Akademik uygunluk/uyum öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri ve yeterliliklerini öğrenim gördükleri alanda yeni bilgi ve becerileri kazanırken kullanabilme durumudur (Schmitt vd, 2008). Akademik yaşam doyumu bireylerin akademik hedefleri doğrultusunda isteklerini yerine getirmek amacıyla okul hayatlarında elde ettikleri memnuniyettir (Kumar & Dileep, 2006). Yapılan araştırmalar akademik uygunluk ile başarı yönelimi (Koçyiğit, 2023), akademik doyum ile akademik başarı, öğrenmeye yönelik inançlar ve mesleki tutumlar arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Balkıs, 2016, 2017; Kılınçarslan vd.2018; Nogueira vd 2019). Sürdürülebilir öğrenme ise zaman, mekân ve bir kurumdan bağımsız olarak yaşam boyu sürdürülebilecek olan öğrenme şeklidir. Günümüzde özellikle mesleki gelişimde öğrenmenin sürdürülmesi çok daha kritik bir öneme sahiptir. Çünkü yaşamın her alanında yaşanan hızlı değişimlerle birlikte istihdam sektörleri ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu iş gücünün nitelikleri de değişmekte, buna bağlı olarak kendini geliştiren ve yeniliklere uyum sağlayan vasıflı insan arayışı giderek artmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında da öğrenme ve öğretimde önemli olan bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gerekçelerle bu araştırmada MYO öğrencilerinin akademik uygunluk/uyum, akademik yaşam doyumu ve sürdürülebilir öğrenme düzeylerini birlikte inceleyen ve aralarındaki ilişkiye bakan bir araştırma yapma gereksinimi duyulmuştur.

Yöntem

MYO öğrencilerinin akademik uygunluk, akademik doyum ve sürdürülebilir öğrenme düzeylerini bir arada inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Adana MYO' daki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, veri toplama aracı çevrim içi olarak tüm öğrencilerin ulaşabileceği ortak platformlarda paylaşılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 516 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Duru ve Balkıs (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Uygunluk Ölçeği, Odacı vd. tarafından (2021) Türkçeye uyarlanan Akademik

Yaşam Doyumu Ölçeği ve Eskici (2019) tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır.

Veriler üzerinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve regrasyon analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre MYO öğrencileri öğrenim gördükleri alanları akademik olarak kendi potansiyellerine orta düzeyde uygun bulmaktadır.

Akademik yaşam doyumları genel olarak orta düzeyde olan öğrencilerin akademik ortamdan aldıkları doyum kişisel doyumlarından daha düşüktür.

Öğrencilerin sürdürülebilir öğrenme düzeyleri genel olarak yüksektir. Yapılan analizler öğrencilerin sınavdan yüksek not almak için değil kendilerini geliştirmek için öğrendiklerini ve bilgilerini güncelleme çabasında olduklarını göstermiştir.

Araştırmada sürdürülebilir öğrenme ve akademik uygunluk arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: akademik uygunluk, akademik yaşam doyumu, sürdürülebilir öğrenme, meslek yüksekokulu, öğrenci

Kaynaklar

Eskici, M. (2019). Sustainable learning levels of high school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education,* 10(1), 63-80.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (1), 122-141.

Odacı, H., Kaya, F., & Kınık, Ö. (2021). Akademik Yaşam Doyumu Ölçeği' nin Türkçe versiyonu. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(1), 1–15.

Kılınçarslan, G., Ulucan, H., Beltekin, B., & Kuyulu, İ. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik uygunluk düzeylerinin başarı yönelimlerine etkisinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). ERPA International Congresses on Education Book of Proceeding (ss. 51-521), İstanbul, Türkiye.

Koçyiğit, B. (2023). Akademik doyum mesleğe yönelik tutumu etkiler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 37-50.

Kumar, P. K. (2006). Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) and its effectiveness in predicting academic success. Online Submission. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED491869

Nogueira, M. J., Antunes, J. P., & Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) in a higher education students sample. *Nursing & Healthcare International Jour*nal, 3(2), 1-8. doi: 10.23880/nhij-16000183

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal o Vocational Behavior*, 72, 317-335.

ID 92-Relationships Between Academic Suitability, Academic Life Satisfaction, and Sustainable Learning

Fatma SADIK
Çukurova University, Türkiye
fatmasdk@gmail.com
0000-0002-6565-5679

Mesut ÖZONUR
Çukurova University, Türkiye
mesutozonur@gmail.com
0000-0002-7930-9478

Introduction

Learning and the factors of affecting learner behavior in this process are among the issues that educators and researchers focus on. In recent years, there has been increasing interest in academic suitability/adaptation and academic life satisfaction as variables that explain both academic success and students' basic problems. Academic suitability/adaptation is the situation of students to use their interests, talents, skills and competencies while gaining new knowledge and skills in the field they study (Schmitt et al, 2008). Academic life satisfaction is the satisfaction that individuals get from their school life in line with their academic goals (Kumar & Dileep, 2006). Studies show that there is a relationship between academic suitability and achievement goal orientations (Koçyiğit, 2023), academic satisfaction and academic achievement, beliefs about learning and professional attitudes (Balkıs, 2016, 2017; Kılınçarslan et al.2018; Nogueira et al.2019). Sustainable learning is a form of learning that can be sustained throughout life, regardless of time, place and institution. Today, the continuation of learning is of much more critical importance, especially in professional development. Because with the rapid changes in every aspect of life, employment sectors and the qualifications of the workforce needed by the business world are also changing, accordingly the search for qualified people who can improve themselves and adapt to innovations is increasing. In the literature review, no research was found that reveals the relationship between these concepts, which are important in learning and teaching. For these reasons, it was felt necessary to conduct a study that examines the academic suitability/adaptation, academic life satisfaction and sustainable learning levels of vocational school students together and looks at the relationship between them.

Methodology

This study, which examines the academic suitability, academic satisfaction and sustainable learning levels of vocational school students together, is a descriptive study in the relational screening model.

The universe of the study consists of students at Adana Vocational School in the spring semester of the 2021-2022 academic year. No sample was taken in the study, and the data collection tool was shared online on common platforms that all students can access. 516 students participated in the study voluntarily.

The Academic Suitability Scale adapted to Turkish by Duru and Balkıs (2013), the Academic Life Satisfaction Scale adapted to Turkish by Odacı et al. (2021) and the Sustainable Learning Scale developed by Eskici (2019) were used as data collection tools in the study.

Descriptive statistics, t-test, ANOVA and regression analysis were applied to the data.

Results / Expected Outcomes

According to the research results, vocational school students find the fields they study to be partially suitable for their academic potential. Students' academic life satisfaction levels are generally at a moderate level. However, the satisfaction students get from the academic environment is lower than their personal satisfaction. The sustainable learning levels of the students were generally found to be high. The analyses showed that the students learned not to get high grades in the exam but to improve themselves and made an effort to update their knowledge. The study found that there was a moderately positive and significant relationship between sustainable learning and academic suitability.

Keywords: academic suitability, academic life satisfaction, sustainable learning, vocational school, student

References

Eskici, M. (2019). Sustainable learning levels of high school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education,* 10(1), 63-80.

Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi,* 16 (1), 122-141.

Odacı, H., Kaya, F., & Kınık, Ö. (2021). Akademik Yaşam Doyumu Ölçeği' nin Türkçe versiyonu. *Ege Eğitim Dergisi,* 22(1), 1–15.

Kılınçarslan, G., Ulucan, H., Beltekin, B., & Kuyulu, İ. (2018). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik uygunluk düzeylerinin başarı yönelimlerine etkisinin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). ERPA International Congresses on Education Book of Proceeding (ss. 51-521), İstanbul, Türkiye.

Koçyiğit, B. (2023). Akademik doyum mesleğe yönelik tutumu etkiler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. *ROL Spor Bilimleri Dergisi,* 4(1), 37-50.

Kumar, P. K. (2006). Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) and its effectiveness in predicting academic success. Online Submission. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED491869

Nogueira, M. J., Antunes, J. P., & Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) in a higher education students sample. *Nursing & Healthcare International Jour*nal, 3(2), 1-8. doi: 10.23880/nhij-16000183

Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal o Vocational Behavior,* 72, 317-335.

ID 94- İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Öğretmen Özerkliği

Feryad Doğuş
Milli Eğitim Bakanlığı
feryaddogus@gmail.com

Sanem Tabak
Ordu Üniversitesi
sanemuca@gmail.com

Giriş

Öğretmen özerkliğinin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki yeri oldukça önemlidir. Öğretmen özerkliğinin tanımı literatürde belirsizdir ancak genel olarak öğretmenlerin kendilerini ve çalışma ortamlarını kontrol edip etmedikleri konusundaki algıları olarak tanımlanmıştır (Pearson & Hall, 1993). Öğretmen özerkliği, okulun hedeflerine ulaşmasını ve öğretim süreçlerinin işleyişini önemli ölçüde etkileyebilir (Maviş Sevim, Yazıcı & Maviş, 2017). Öğretmenlerin özerkliği arttıkça sorumlulukları genişler, görev alanları genişler ve mesleki gelişimleri sürekli hale gelir. Öğretmene tanınan bu özgürlük, öğrenci başarısıyla güçlü bir ilişki içindedir (Ertürk, 2020). Çünkü öğretmenin özgürlük alanı genişledikçe aldığı kararların bağımsızlığı artacaktır ve bu da öğrenci başarısına olumlu yansıyacaktır.

Bir eğitim sisteminde öğretmen özerkliğinin olduğu durumlarda, öğretmenler meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle ve öğrencileriyle iş birliği içinde profesyonelliklerine uygun kararlar alır ve bu kararların hem yetkilisi hem de sorumlusu olarak hareket ederler (Karatay vd., 2020). Öğretmen özerkliğinin öğretmen profesyonelliğinin gelişimi için önemli olduğu argümanının yanı sıra, öğretmenlere özerklik tanımanın ve onları güçlendirmenin mevcut okul sorunlarını çözmek için uygun bir başlangıç noktası olarak vurgulandığı görülmektedir (Melenyzer, 1990; Short, 1994). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin nasıl bir bakış açısına sahip olduklarının belirlenmesi önemlidir.

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmen özerkliğini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri özerk öğretmenin özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri nasıl tanımlamaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni ile desenlenmiştir.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen 15 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve öğretmen özerkliği üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Bu süreçten sonra çalışmanın amacına uygun olarak görüşme formu oluşturulmuş ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından, çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan iki öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun son halinde öğretmenlere, öğretmen özerkliği kavramını nasıl tanımladıkları, özerk bir öğretmenin hangi niteliklere sahip olduğu ve öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen veriler, görüşmelerin hemen ardından Microsoft Office Word programı kullanılarak bilgisayarda metin olarak transkript edilmiştir. Daha sonra metin haline getirilen bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sonuç

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmanın ilk araştırma sorusu kapsamında ilkokul öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini "karar verme yetkinliği, yöntem ve teknik seçimi, materyal kullanım özgürlüğü, uygulama esnekliği" şeklinde tanımladıkları; ortaokul öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini "karar verme yetkinliği, uygulama esnekliği, öğretim programını uyarlama, inisiyatif kullanımı" şeklinde tanımladıkları; lise öğretmenlerinin ise öğretmen özerkliğini "karar verme yetkinliği, uygulama esnekliği, öğretim programını uyarlama, inisiyatif kullanımı, mesleki sevgi ve yetenek" şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ele alınan diğer araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin özerk bir öğretmenin özelliklerini nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ilkokul öğretmenleri özerk öğretmen özelliklerini "karar alma becerisi, mesleki gelişim, yenilikçilik, sorumluluk alma"; ortaokul ve lise öğretmenleri "yenilikçilik, alan yetkinliği, öğrenci merkezli yaklaşım, özgürlük ve esneklik" olarak tanımladıkları görülmüştür.

Araştırmada ele alınan son araştırma soru kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda ilkokul öğretmenlerine göre "kurumsal faktörler, mevzuat ve yönetmelikler, öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi" öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Ortaokul ve lise öğretmenlerine göre, "yasal düzenlemeler, okul ve okul çevresinin özellikleri, kişisel özellikler, ekonomik şartlar" öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Kaynakça

Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) içinde (ss. 452-464). Diyarbakır.

Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. Route Educational and Social Science Journal, 4(2), 1-12.

Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 173-195.

Melenyzer, B. J. (1990), Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando: Florida.

Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. Journal of Educational Research, 86(3), 172-178.

Short, P. M. (1994), ‘Defining Teacher Empowerment’, Education 114 (4), 488–93.

ID 94-Teacher Autonomy from The Perspectives of Prımary, Secondary And High School Teachers

Feryad Doğuş
Milli Eğitim Bakanlığı
feryaddogus@gmail.com

Sanem Tabak
Ordu Üniversitesi
sanemuca@gmail.com

Introduction

The place of teacher autonomy in education and training activities is very important. The definition of teacher autonomy is unclear in the literature, but in the past it has been defined as teachers' perceptions of whether they control themselves and their work environment (Pearson & Hall, 1993). Teacher autonomy can significantly affect the achievement of school goals and the functioning of teaching processes (Maviş Sevim, Yazıcı & Maviş, 2017). As teachers' autonomy increases, their responsibilities expand, their areas of responsibility expand, and their professional development becomes continuous. This freedom granted to teachers has a strong relationship with student achievement (Ertürk, 2020). Because as the teacher's area of freedom expands, the independence of his/her decisions will increase and this will have a positive impact on student achievement.

In cases where there is teacher autonomy in an education system, teachers make decisions in accordance with their professionalism in cooperation with their colleagues, school administrators, and students, and act as both the authority and responsible for these decisions (Karatay et al., 2020). In addition to the argument that teacher autonomy is important for the development of teacher professionalism, giving teachers autonomy and empowering them is emphasized as an appropriate starting point for solving current school problems (Melenyzer, 1990; Short, 1994). Therefore, it is important to determine how teachers view teacher autonomy.

This study aims to examine the views of primary, middle and high school teachers on teacher autonomy. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How do primary, middle and high school teachers define teacher autonomy?

2. How do primary, middle and high school teachers define the characteristics of an autonomous teacher?

3. How do primary, middle and high school teachers define the factors affecting teacher autonomy?

Methodology

Research Design: The study was designed with a basic qualitative research design.

Participants: The participants of the study consisted of 15 teachers working in primary, secondary and high schools in a province in the north of Turkey and selected by convenience sampling from purposive sampling methods.

Data Collection Tools: In the study, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. While preparing the interview questions, firstly, a literature review was conducted and studies on teacher autonomy were examined. After this

process, the interview form was created in accordance with the purpose of the study and the opinions of field experts were obtained. The interview form was finalized in line with the experts' feedback. Then, a pilot study was conducted with two teachers who were not among the participants of the study. In the final version of the interview form, teachers were asked questions about how they defined the concept of teacher autonomy, what qualities an autonomous teacher has, and what factors affect teacher autonomy.

Data Analysis: The data obtained in the research were transcribed as text on the computer using Microsoft Office Word program immediately after the interviews. These transcribed data were then analyzed by content analysis method.

Results

In line with the results of the research, within the scope of the first research question of the study, it was determined that primary school teachers defined teacher autonomy as “decision-making competence, choice of methods and techniques, freedom of material use, flexibility of implementation”; secondary school teachers defined teacher autonomy as “decision-making competence, flexibility of implementation, adaptation of curriculum, use of initiative”; high school teachers defined teacher autonomy as “decision-making competence, flexibility of implementation, adaptation of curriculum, use of initiative, professional love and ability”.

Within the scope of the other research question addressed in the study, how teachers define the characteristics of an autonomous teacher was examined. When the results obtained in this direction were examined, it was seen that primary school teachers defined the characteristics of an autonomous teacher as “decision-making skills, professional development, innovation, taking responsibility”; middle and high school teachers defined them as “innovation, field competence, student-centered approach, freedom and flexibility”.

Within the scope of the last research question, how primary, middle and high school teachers define the factors affecting teacher autonomy was examined. According to primary school teachers, “institutional factors, legislation and regulations, personal characteristics of the teacher, teacher-student relationship” are among the factors affecting teacher autonomy. According to middle and high school teachers, “legal regulations, characteristics of the school and school environment, personal characteristics, economic conditions” are among the factors affecting teacher autonomy.

References

Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) içinde (ss. 452-464). Diyarbakır.

Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L., & Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. Route Educational and Social Science Journal, 4(2), 1-12.

Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 173-195.

Melenyzer, B. J. (1990), Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando: Florida.

Pearson, L. C., ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. Journal of Educational Research, 86(3), 172-178.

Short, P. M. (1994), ‘Defining Teacher Empowerment’, Education 114 (4), 488–93.

ID 95- Çok Kültürlü Eğitime Hazır Öğretmen Adaylarının Profili: Sığınmacılara Karşı Tutum Önemli Mi?

Cahit Erdem
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Mahmut Sami Koyuncu
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
mskoyuncu@aku.edu.tr
0000-0002-6651-4851

Eray Eğmir
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
eegmir@aku.edu.tr
0000-0003-3054-1011

Giriş

İç savaş, siyasi çekişmeler baskıcı rejimler gibi birçok sebepten dolayı bireysel ve kitlesel göçler yaşanmaktadır ve bu hareketlilikler son yıllarda çok yüksek düzeye ulaşmıştır (Erdem, 2017; Tunç, 2015). Bu hareketlilikler neticesinde milyonlarca insan mülteci, sığınmacı ve diğer statülerde diğer ülkelerde yaşamaya başlamış (Lordoğlu, 2015) ve bulundukları yeni ülkelerde eğitim gibi farklı alanlarda yeni sorunlar gündeme gelmiştir (Aksoy, 2012). Bu göç hareketlilikten en çok etkilenen ülkelerden birisi de Türkiye'dir ve günümüzde öğretmenler sınıf içi kültürel çeşitliliklerle hiç olmadığı kadar karşı karşıya kalmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde çok kültürlü eğitime ya da sınıf içi kültürel çeşitliliğe ne kadar hazır oldukları konusu ise yeterince araştırılmamıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının giderek yaygınlaştığı günümüzde öğretmenlerin kültürel çeşitliliği bulunan sınıflarda öğretim hizmeti sunmaya ne kadar hazır bulundukları ve bu durumun hangi değişkenlerle ilişkili olduğu incelenmesi gereken alanlardan birisidir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma öğretmen adaylarının çok kültürü eğitime hazır bulunuşluklarını, mültecilere karşı bakış açıları ve öğretmenliğe hazır bulunuşlukları bağlamında incelenmesini amaçlamıştır. Daha spesifik olarak, bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluk profillerinin belirlenmesi ve bu profillerdeki farklılaşmanın Suriyeli sığınmacılara yönelik tutuma göre incelenmesi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu ilişkisel çalışmada veriler bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 287 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri analizi SPSS (versiyon 25), Jamovi, Mplus (versiyon 8) ve Microsoft Excel programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluk profilleri "Öğretmenliğe Hazır Olma (ÖHO) (Yıldırım ve Kalman, 2017) ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity (TESCD)) (Amaç vd., 2017)" ölçek puanları kullanılarak belirlenmiştir. Sığınmacılara yönelik tutum için ise Suriyeli Sığınmacılar ile İlgili Tutum Ölçeği (Ersoy Quadir ve Kabaklı Çimen, 2018) kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve güvenirlik değerleri elde edilmiştir. Değişkenler

arası korelasyon kontrol edildikten sonra gizil profil analizi gerçekleştirilerek öğretmen adaylarının öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluk profilleri belirlenmiştir. Daha sonra, belirlenen profillere sahip öğrencilerin sığınmacılara karşı tutum düzeyindeki farklılaşma ANOVA ile incelenmiştir.

Sonuçlar

Çalışma sonucunda, TESCD ölçek puanları ile ÖHO ölçeğinin alt faktör puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta ile yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Gizil profil analizi sonucunda, verilere en iyi uyum sağlayan profil sayısının üç olduğuna karar verilmiştir. Bu profiller incelendiğinde Profil-1'de yer alan öğretmen adaylarının sınıf içi kültürel çeşitlilik öğretmen yeterliği ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin düşük olduğu, Profil-2'de yer alan öğretmen adaylarının sınıf içi kültürel çeşitlilik öğretmen yeterliği ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin orta olduğu, Profil-3'te ise sınıf içi kültürel çeşitlilik öğretmen yeterliği ve öğretmenliğe hazır olma düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu üç profil i) düşük düzeyde öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluk ii) orta düzeyde öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluk ve iii) yüksek düzeyde öğretmenliğe ve çok kültürlü eğitime hazırbulunuşluğa sahip öğretmen adayları olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%48.8) Profil-3'te yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin toplam tutum puanının üç profile göre farklılaşmadığı, ancak, alt boyutlara göre incelendiğinde ise Hükümetin ve halkın uyguladığı politikayı takdir etme faktör puanının üç profillere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Gizil profil analizi, sınıf içi kültürel çeşitlilik, sığınmacılara karşı tutum, öğretmenliğe hazır bulunuşluk

Kaynaklar

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research, 5*(20).

Amaç, Z., Burak, D., ve Duran, S. (2017). Sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 208-223.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Ersoy Quadir, S. ve Kabaklı Çimen, L. (2018). Türk vatandaşlarının suriyeli sığınmacılarla ilgili görüşleri (Konya ili örneği). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 53*(2), 327-345.

Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum, 44,* 29-44.

Yıldırım, İ. ve Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2311-2326.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2*(2), 29-63.

ID 95-Profile of Pre-Service Teachers Ready for Multicultural Education: Does Attitude towards Refugees Matter?

Cahit Erdem
Afyon Kocatepe University, Türkiye
cahiterdem@gmail.com
0000-0001-6988-8122

Mahmut Sami Koyuncu
Afyon Kocatepe University, Türkiye
mskoyuncu@aku.edu.tr
0000-0002-6651-4851

Eray Eğmir
Afyon Kocatepe University, Türkiye
eegmir@aku.edu.tr
0000-0003-3054-1011

Introduction

There are both individual and mass migrations due to a multitude of reasons, including civil wars, political conflicts, and oppressive regimes. These mobilisations have reached a significant level in recent years (Erdem, 2017; Tunç, 2015). As a consequence of these mobilisations, millions of people have begun to reside in other countries as refugees, asylum seekers and in other statuses (Lordoğlu, 2015). This has led to the emergence of new challenges in various domains, including education, in the countries where they have taken up residence (Aksoy, 2012). Turkey is one of the countries most affected by this phenomenon of migration and mobility. As a result, teachers are now confronted with the challenge of cultural diversity in the classroom to a greater extent than ever before. The extent to which teachers are adequately prepared for multicultural education or cultural diversity in the classroom during their pre-service education has not been sufficiently researched. In the context of the growing prevalence of inclusive education, it is imperative to investigate the preparedness of teachers to provide instruction in culturally diverse classrooms. This necessitates an examination of the variables associated with this readiness. In light of the aforementioned need, this study sought to examine the preparedness of pre-service teachers for multicultural education, with a particular focus on their perspectives towards refugees and their preparedness for teaching. More specifically, this study aimed to ascertain the preparedness profiles of pre-service teachers for teaching and multicultural education, and to examine the differentiation in these profiles according to their attitude towards Syrian refugees.

Methodology

In this correlational study, data were collected from 287 pre-service teachers enrolled at a state university. The data were analysed using a combination of software, including SPSS (version 25), Jamovi, Mplus (version 8) and Microsoft Excel. In order to ascertain the students' readiness profiles for teaching and multicultural education, the scale scores of the "Readiness to Teach (RTS)" and the "Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity (TESCD)" were employed.. For the attitude towards refugees, the Attitude Scale on Syrian Refugees (Ersoy Quadir & Kabaklı Çimen, 2018) was used. The construct validity of the scales was examined by confirmatory factor analysis and reliability values were obtained. After the correlation between variables was checked, latent profile analysis was performed to determine the readiness profiles

of pre-service teachers for teaching and multicultural education. Then, the differentiation in the level of attitudes towards asylum seekers of the students with the determined profiles was analysed by ANOVA.

Results

The study yielded statistically significant findings, indicating a positive and moderate to high level relationship between the TESCD scale scores and the sub-factor scores of the RTS scale. The latent profile analysis yielded a decision that the optimal number of profiles to represent the data was three. Upon analysis of the profiles, it was determined that pre-service teachers in Profile-1 exhibited low levels of teacher efficacy and readiness to teach in a culturally diverse classroom. In contrast, pre-service teachers in Profile-2 demonstrated medium levels of teacher efficacy and readiness to teach in a culturally diverse classroom, while those in Profile-3 exhibited high levels of teacher efficacy and readiness to teach in a culturally diverse classroom. The three profiles were grouped as follows: (i) low level of readiness for teaching and multicultural education, (ii) medium level of readiness for teaching and multicultural education, and (iii) high level of readiness for teaching and multicultural education. The majority of students (48.8%) were determined to be in Profile 3. Furthermore, it was established that the overall attitude of the pre-service teachers towards Syrian asylum seekers did not vary according to the three profiles. However, upon examination of the sub-dimensions, it was evident that the factor score of appreciating the policy implemented by the government and the public exhibited a statistically significant difference according to the three profiles.

Keywords: Attitude towards asylum seekers, classroom cultural diversity, latent profile analysis, teacher readiness

References

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. J*ournal of International Social Research, 5*(20).

Amaç, Z., Burak, D., & Duran, S. (2017). Sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 208-223.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Ersoy Quadir, S. & Kabaklı Çimen, L. (2018). Türk vatandaşlarının suriyeli sığınmacılarla ilgili görüşleri (Konya ili örneği). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 53*(2), 327-345.

Lordoğlu, K. (2015). Türkiye'ye yönelen düzensiz göç ve işgücü piyasalarına bazı yansımalar. *Çalışma ve Toplum, 44,* 29-44.

Yıldırım, İ. & Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2311-2326.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2*(2), 29-63.

ID-97 Temel Eğitim Programının Eleştirel Bakış Açısıyla Gözden Geçirilmesi: Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Geliştirilmesi

Sıtkıye Kuter
Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Sitkiye.kuter@emu.edu.tr
0000-0002-6326- 1502

Giriş

Hızlı küreselleşme, pandeminin etkileri ve göç, iklim krizleri ve yaygın şiddet gibi giderek artan küresel ve sosyal sorunlar, bireyleri ve toplumları hem doğrudan hem de dolaylı olarak çeşitli şekillerde etkiliyor. Bu zorluklar, eğitim sistemlerinin gelecekteki vatandaşları eğitmek için müfredat öğelerini yeniden gözden geçirmesini gerektiriyor. Freire (2005), bireylerin eleştirel düşünmeyi geliştirerek ve aktif katılımda bulunarak dünyaya ilişkin anlayışlarını yeniden yapılandırdıkları, hem kişisel hem de sosyal düzeylerde özgürleşmeyi teşvik eden dönüştürücü öğrenme için demokratik bir öneri sunar. Küresel vatandaşlık eğitimi, birçok ülkede vatandaşlık eğitiminin temel bir bileşeni olarak giderek daha önemli hale gelmektedir (Rapoport, 2009).

Küresel vatandaşlık kavramı, bireylerin kendi ve küresel toplumlarına katkıda bulunan aktörler olarak gelişmelerine yardımcı olmak, barışçıl, kapsayıcı ve demokratik toplumları desteklemek ve sürdürülebilir büyümeyi teşvik etmek için Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine kapsamlı bir şekilde dahil edilmiştir (UNESCO, 2017). Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencileri daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma duygusu geliştirmek ve daha kapsayıcı, adil ve barışçıl bir dünyaya katkıda bulunmak için bilgi, yeterlilik ve değerlerle donatmayı amaçlamaktadır. Yerel, ulusal ve küresel arasındaki politik, ekonomik, sosyal ve kültürel karşılıklı bağımlılığı ve birbirine bağlılığı vurgular (UNESCO, 2015). Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin kültürel, ulusal ve küresel kimlikler arasında bir denge geliştirmesini kolaylaştırır (Ghosn-Chelala, 2020).

Küresel vatandaşlık eğitimi, birçok ülkede müfredat içeriğine kademeli olarak entegre edilmesine rağmen, Kuzey Kıbrıs'taki temel eğitim programı demokratik eğitim açısından sınırlı kalmaya devam ediyor. Öncelikle bilgi edinimine odaklanıyor ve yalnızca temel düzeyde uzmanlık ve katılımı göz önünde bulunduruyor (Kuter ve Sanal-Erginel, 2021). Ancak, giderek daha fazla birbirine bağlı ve birbirine bağımlı bir dünyada, eğitim sistemimizin demokratik bilincin temelini oluşturan çok yönlü ve çok katmanlı sorunları ele alması zorunludur. Bu, toplumun, gezegenin ve insanlığın refahına katkıda bulunacak yansıtıcı düşünebilen aktif vatandaşlar geliştirmeye yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'taki ulusal müfredatı, günümüzün değişen gerçekliğinde öğrencilerin vatandaş olarak dönüştürücü potansiyellerini geliştirmek için çok önemli olan birden fazla bakış açısından eleştirel bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma, temel müfredat ile toplumsal yaşamın bileşenleri arasındaki diyalektik ilişkiyi göz önünde bulundurarak metinsel, söylem ve toplumsal analiz düzeylerinde eleştirel söylem

analizi kullanmıştır (Fairclough, 1995, 2003). Özellikle, küresel vatandaşlık eğitiminin unsurlarının temel müfredata ne ölçüde dahil edildiğinin derinlemesine bir incelemesini içermiştir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için, refleksif süreçler ve uzman kontrolü yoluyla tekrarlayan okumaları içeren kapsamlı bir analiz yürütülmüştür.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Bulgular, küresel vatandaşlık eğitimi için gerekli olan kritik unsurların dikkate değer bir şekilde eksik olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında çalışma, öğrencilere yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek, yerel ve küresel sorunlara aktif olarak katılmak ve modern küresel toplumda yol almak ve gelişmek için gerekli olan bilgi, yeterlilik ve değerleri kazandırmak amacıyla küresel vatandaşlık eğitiminin ulusal müfredata entegre edilmesi çağrısında bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi eğitimi, Program değerlendirme, Eleştirel söylem analizi, Kuzey Kıbrıs

Kaynaklar

Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship in conflict-affected settings: Implications of teachers views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teacher and Teacher Education, 93*(4), 1-11. https://10.1016/j.tate.2020.103078

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* London: Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* London: Routledge.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary ed. London: Continuum.

Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2022). Examination of the core curriculum from the perspective of reference framework of competences for democratic culture: Northern Cyprus case. *Research Papers in Education, 37*(6), 1119-1141. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931948

Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies, 33*(1), 91-112. https://www.researchgate.net/publication/292757748_A_forgotten_concept_Global_citizenship_education_and_state_social_studies_standards

UNESCO Institute for Statistics. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives.* Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf

ID 97-Revisiting the Core Curriculum from a Critical Perspective: Advancing Global Citizenship Education

Sıtkıye Kuter
Eastern Mediterranean University, Turkish Republic of Northern Cyprus
Sitkiye.kuter@emu.edu.tr
0000-0002-6326- 1502

Introduction

Rapid globalization, the aftereffects of the pandemic, and the ever-increasing global and social problems - including migration, climate crises, and widespread violence - are affecting individuals and societies in diverse ways, both directly and indirectly. These challenges necessitate that educational systems reconsider curricular elements for educating future citizens. Freire (2005) presents a democratic proposal for transformative learning, where individuals reconstruct their understanding of the world by developing critical thinking and engaging in active participation, which promotes emancipation and liberation at both personal and social levels. Global citizenship education (GCE) is becoming increasingly important as a key component of citizenship education in many countries (Rapoport, 2009). The concept of global citizenship has been incorporated extensively in the United Nations' Sustainable Development Goals to help develop individuals as agents contributing to their own and global community and support peaceful, inclusive and democratic societies and promote sustainable growth (UNESCO, 2017). GCE aims to equip students with the knowledge, competences and values to develop a sense of belonging to a broader community and common humanity and to contribute to a more inclusive, just and peaceful world. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global (UNESCO, 2015). It facilitates students' development of an equilibrium of cultural, national and global identifications (Ghosn-Chelala, 2020).

Although GCE is progressively being integrated into curricular content in many countries, the core curriculum in Northern Cyprus remains limited in terms of democratic education. It primarily focuses on knowledge acquisition, considering only a basic level of expertise and engagement (Kuter & Sanal-Erginel, 2021). However, in an increasingly interconnected and interdependent world, it is imperative that our education system addresses multifaceted and multi-layered issues that underpin democratic consciousness. This will help develop reflective, active citizens who contribute to the well-being of society, the planet, and humanity. In this context, this study aims to critically explore the national curriculum in Northern Cyprus from multiple perspectives crucial for cultivating students' transformative potential as citizens in today's changing reality.

Methodology

The study employed critical discourse analysis at the levels of textual, discourse, and social analyses, considering the dialectical relationship between the core curriculum and the components of social life (Fairclough, 1995, 2003). Specifically, it involved an in-depth examination of the extent to which elements of global citizenship education are incorporated

into the core curriculum. To enhance the credibility of the study, a comprehensive analysis was conducted, involving recursive readings through reflexive processes and auditing.

Results / Expected Outcomes

The findings revealed a notable absence of critical elements essential for global citizenship education. In light of these findings, the study calls for the integration of global citizenship education into the national curriculum to equip students with the knowledge, competencies, and values necessary to cultivate reflective thinking, actively participate in local and global issues, and navigate and flourish in a modern global society.

Keywords: Democratic education, Program evaluation, Crítical discourse analysis, Northern Cyprus.

References

Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship in conflict-affected settings: Implications of teachers views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teacher and Teacher Education, 93*(4), 1-11. https://10.1016/j.tate.2020.103078

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* Routledge.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary ed. Continuum.

Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2022). Examination of the core curriculum from the perspective of reference framework of competences for democratic culture: Northern Cyprus case. *Research Papers in Education, 37*(6), 1119-1141. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931948

Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies, 33*(1), 91-112. https://www.researchgate.net/publication/292757748_A_forgotten_concept_Global_citizenship_education_and_state_social_studies_standards

UNESCO Institute for Statistics. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives.* Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf

ID 98- Dördüncü Sınıf Öğrencileri İçin Eleştirel Düşünme Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması

Ayşe ÖZAYDIN
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Türkiye
aayseozaydin@gmail.com
000-0003-3724-2954

Orhan KUMRAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
okumral@pau.edu.tr
0000-0002-1910-7524

Giriş

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) Eğitim Değerlendirme Raporu'nda öğrencilerin düşünme niteliklerini yükseltmenin önemine değinilerek, 21. yy 'da eğitimin öncelikli hedefinin genç nesillerin düşünme becerilerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir (OECD, 2023). 21. yy becerileri arasında yer alan, eğitim öğretim aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen bu becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme becerisi bireylere, bilgi parçaları arasında benzer ve farklı ilişkiler bulabilmeyi, karşılaştığı sorunları yapılandırmayı ve sorunu çözmek için var olan bilgilerinin uygunluğunu, geçerliliğini belirleyebilmeyi, problemlerin çözümüne yönelik farklı yolları değerlendirmeyi, takip etmeyi ve farklı çözümler bulabilmeyi kazandırır (Potts, 1994). Beyer'a göre, (2008) kazanılan bu beceri, demokratik bir toplumun inşasında ve etkili vatandaşlar yetiştirmede de önemli bir etki yaratmaktadır. Bu çalışmanın amacı, içinde bulunduğumuz yüzyılda önemli bir beceri olarak kazandırılmak istenen düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisini ölçmeye dönük bir testi, bu kapsamda alanyazında az rastlanan bir yaş grubu olan dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklara yönelik olarak geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma, nicel yöntem ve bu yöntem içinde yer alan tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken basit olasılıklı (rastgele) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde bir ilde öğrenim gören 4, 5 ve 6. sınıf düzeyindeki 600 öğrenci bulunmaktadır. Testin ilk hali 60 adet soru maddesinden oluşmuştur. Bu haliyle test, 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre bazı maddeler dil, seviye, benzerlik ve anlaşılırlık kapsamında testten çıkarılmıştır. Görüşlere uygun olarak ayrıca, anlaşılırlığı artırmak ve somutlaştırmak için teste olabildiğince görsel eklenmiş, testte kullanılan dil ve ifadeler sadeleştirilmeye çalışılmıştır. Geriye kalan 30 adet madde üzerinden pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirliğe dönük madde analizleri sonucunda, 10 adet soru

testten çıkarılmıştır. Son haliyle test, yeniden geçerlik ve güvenirlik analizlerine tabi tutulmuştur.

Sonuç:

Alanyazında oldukça sık kullanılan kaynaklardan (Haladyna, 2004; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk, vd. 2017; Erkuş, 2021) elde edilen referans değerlerine göre; Madde güçlük değerleri .40'ın altında ve .90'ın üstünde olan hiçbir madde bulunmadığı için geliştirilen testin orta zorlukta ideal bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde ayırt edicilik değeri .20'nin altında olan hiçbir madde bulunmadığı için testin ayırt ediciliğinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenirlik hesaplamalarında KR-20 katsayısı kullanılmıştır. Geliştirilen teste ilişkin KR-20 değeri .77 olarak bulunmuştur. KR-20 değeri .70 ve üzerinde olduğu için geliştirilen test güvenilir kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen Eleştirel düşünme beceri testinin geçerli ve güvenilir, orta güçlük düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan bu nihai testin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte bir test olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, test geliştirme, dördüncü sınıf öğrencisi

Kaynaklar:

Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies, 99*(5), 223-232, doi: https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.223-232.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pub.

OECD, Education Department. (2023). *PISA in focus. How are education systems integrating creative thinking in schools?* Research Report, EU.

Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 4*(3), 1-3, doi: https://doi.org/10.7275/hdhj-fc81.

ID 98-Development of Critical Thinking Skill Measurement Tool for Primary School Fourth Grade Students

Ayşe ÖZAYDIN
Pamukkale University Institute of Educational Sciences Doctoral Student, Türkiye
aayseozaydin@gmail.com

Orhan KUMRAL
Pamukkale University School of Education, Türkiye
okumral@pau.edu.tr

Introduction:

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Education Assessment Report asserts that it is of paramount importance to enhance students' cognitive abilities. The overarching objective of contemporary education is to cultivate the cognitive abilities of younger generations (OECD, 2023). Among the skills deemed essential for success in the 21st century, critical thinking is a key competency that individuals are expected to develop through education. The ability to think critically enables individuals to identify similarities and differences between pieces of information, to organise the problems they encounter, to assess the suitability and validity of their existing knowledge in solving the problem, to evaluate and follow different approaches to problem-solving and to find alternative solutions (Potts, 1994). As Beyer (2008) asserts, this skill has a profound impact on the development of a democratic society and the cultivation of effective citizens. The objective of this study is to develop a test to assess critical thinking skills, which is one of the thinking skills identified as a priority for acquisition in the current century. This study focuses on children in the fourth grade, an age group that is rarely encountered in the literature.

Methodology

The research was conducted using a quantitative methodology, with a survey design that aligns with this approach. A simple probability sampling technique was employed to determine the study group. The study group comprised 600 fourth, fifth and sixth-grade students enrolled in an educational institution in a province in the Aegean region during the 2023-2024 academic year. The initial iteration of the examination comprised 60 items. The test was then presented to five experts in this form. In accordance with the recommendations of the experts, certain items were excluded from the test on the grounds of linguistic suitability, level of difficulty, similarity to other items and overall comprehensibility. In accordance with the aforementioned opinions, visuals were incorporated into the test wherever feasible to enhance comprehensibility and provide concrete examples, and the language and terminology employed in the test were streamlined to ensure clarity. A pilot study was conducted on the remaining 30 items. As a consequence of the validity and reliability item analyses conducted on the resulting data, 10 items were removed from the test. The final iteration of the test was subjected to further analyses of its validity and reliability.

Results:

In accordance with the reference values obtained from the most frequently cited sources in the literature (Haladyna, 2004; Büyüköztürk et al., 2017; Erkuş, 2021), it was determined that the developed test exhibited an optimal level of medium difficulty, as no items demonstrated item difficulty values below .40 or above .90. As no item exhibited an item discrimination value below .20, it was concluded that the test demonstrated good discrimination. The KR-20 coefficient was employed in the calculation of the test's reliability. The KR-20 value for the developed test was found to be 0.77. As the KR-20 value was .70 or above, the developed test was deemed to be reliable. The research findings indicated that the developed critical thinking skills test was valid, reliable and at a medium difficulty level. Consequently, it was concluded that this final test, comprising 20 multiple-choice questions, is an effective instrument for measuring critical thinking skills in primary school fourth graders.

Keywords: Critical thinking, test development, fourth grade students.

References

Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies, 99*(5), 223-232, doi: https://doi.org/10.3200/TSSS.99.5.223-232.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2021). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pub.

OECD, Education Department. (2023). *PISA in focus. How are education systems integrating creative thinking in schools?* Research Report, EU.

Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 4*(3), 1-3, doi: https://doi.org/10.7275/hdhj-fc81.

ID 99- Öğretmen Sesleri: Yeni Öğretim Programlarına Hazır mıyız?

Ceren Karakoç
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
cerenkarakoc123.ck@gmail.com

Kerim Gündoğdu
Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Giriş

Değişim, yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir unsuru olup, öğretim programlarının da bu sürece uyum sağlayacak şekilde esnek ve yenilikçi bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için, anahtar kavramlar olan "program," "öğretim" ve "öğretim programı" kavramlarının tanımlanması önem arz etmektedir. Program kavramı, kökeni Eski Yunanca'ya dayanan bir terim olup, en genel anlamıyla "yapılacak bir işin bölümlerini, bu bölümlerin sırasını ve zamanını belirleyen tasarıların bütünü" olarak tanımlanabilir (Gürkan, 2000). öğretim" kavramını, "insan hayatının belirli dönemlerinde planlı, programlı bir şekilde yürütülen ve genellikle bir belge ile sonuçlanan, bireyde önceden belirlenmiş kazanımların edinilmesini sağlayan etkinlikler bütünü" olarak görülmektedir (Saracaloğlu ve Küçükoğlu, 2015, s.45). Aydıner (2011, s.76) ise, "öğretim programı"nı, "belirli eğitim kademelerinde öğrenilmesi hedeflenen ders konularını içeren, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak hazırlanan ve okul/alan türünün amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenen etkinlikler bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Öğretim programları, genellikle belirli bir konu ya da konuları kapsayan derslerin bir araya gelmesiyle oluşur ve genellikle belirli bir dönem veya yıl boyunca uygulanır. Türkiye'deki öğretim programları, güncel ve öğrenci odaklı olma anlayışı doğrultusunda, programın mevcut ihtiyaçları karşılayabilmesi ve programlarda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi amacıyla "program değişikliği"ne gidilmiştir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin, tüm sınıf seviyelerini kapsayacak şekilde bir müfredat değişikliği üzerinde çalıştıklarını ifade etmiş ve bu değişiklikle birlikte öğrencilere gereksiz ve seviyelerinin üzerinde bilgi yüklemesi yapılmayacağını, tüm derslerde sadeleştirmeye gidileceğini belirtmiştir. Ayrıca, ilkokul, ortaokul ve lisede tekrarlanan konuların sadeleştirilmesi veya çıkarılması üzerinde yoğunlaştıklarını ve bazı konuların pedagojik ilkeler doğrultusunda yeniden ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2023).

Bu bağlamda, program değişikliklerinden en çok etkilenecek temel paydaşlar öğretmenler ve öğrencilerdir. Programın hazırlanması sonrası uygulama sürecinde, genellikle öğretmenler ve eğitim uzmanları yer almakta olup, bu profesyoneller, öğrencilere programda yer alan hedefleri ve içerikleri aktarmakla sorumludur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmenlerin program değişikliklerini nasıl algıladıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın son açıklamalarına dayalı olarak K-12 (ilkokul-lise) düzeyindeki öğretim programlarında yapılması planlanan ya da gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Program geliştirme süreçlerinin öncelikli olduğu bir bağlamda, son dönemde "program değişikliği" kavramı yoğun şekilde tartışılmaktadır. Bu "değişim olgusu"nun ne anlama geldiği, nasıl algılandığı, bu konudaki deneyimlerin doğası ve yapısı gibi sorular, bu süreçten etkilenen birincil paydaşlar olan öğretmenlerin perspektifleri üzerinden incelenmiştir. Hedefi K12 düzeyindeki eğitim programlarındaki değişimlere dair farklı okul türlerinden ve branşlardan öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine anlamak olan araştırma, olgubilim yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017; Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kolay ulaşılabilirlik kriterine göre ve "kartopu/zincirleme örnekleme" yöntemi (Baltacı, 2018) kullanılarak sınıf ve birçok branş öğretmenleri olmak üzere toplamda 78 öğretmen forma yanıt verilmiştir. Katılımcıların yarısına yakını 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Veriler açık uçlu beş sorudan oluşan bir Google çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Çalışmanın sonuçlarına göre, K12 düzeyindeki öğretim programı değişikliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin büyük bir kısmı, programların teorik olarak tasarlandığını, ancak uygulama açısından yetersiz olduğunu, sürdürülebilirlikten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe göre, yapılan veya yapılacak program değişiklikleri gereksiz ve anlamsız görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler program içeriğinin yoğunluğu ve ders sürelerinin yetersizliği nedeniyle, program değişikliğinin uygulanmasının gerekli ve önemli olduğunu savunmuşlardır.

Program geliştirme, sadeleştirme ve değiştirme konularına ilişkin öğretmenlerin kavramları farklı şekilde anlamlandırdığı ve bu durumun kavram karmaşasına yol açtığı gözlemlenmiştir. Programların neden ve nasıl oluşturulduğunun, bu programları uygulamakla sorumlu öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılması, ileride beklenmedik öğretim sonuçlarının önüne geçmek açısından hayati önem taşımaktadır.

Program değişikliğinin program unsurları (hedefler, içerik, öğrenme ve öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme) üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşleri ise farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler, hedeflerin her öğrenci seviyesine uygun olmayacağını, içeriğin sadeleştirme adı altında boşaltılacağını, öğrenme ve öğretme açısından yer, materyal eksiklikleri ile süre sıkıntısının devam edeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme alanında, kademeler arası geçiş sınavları ile ders içi performans etkinliklerinin örtüşmeyeceği, beceri temelli ölçme araçlarının istenilen hedefe ulaşmada yetersiz kalacağı belirtilmiştir. Buna karşılık, bazı öğretmenler ise kazanımların etkinliklerle pekişeceği, içeriğin sadeleşip somutlaşacağı, eğitim verimliliğinin artacağı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin kolaylaşacağı görüşlerini dile getirmişlerdir.

Program uygulamalarında karşılaşılan zorluklar bağlamında ise özellikle beceri gerektiren alanlarda yer, materyal ve süre yetersizliği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki seviye farkları, bölgesel farklılıklar, konuların hayatla ilişkilendirilmemesi ve ölçme ve değerlendirmenin gerçeği yansıtmaması gibi sorunlar da program uygulamalarında yaşanan başlıca zorluklar olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu, mevcut programlarda yaşanan bu zorlukların, planlanan program değişiklikleri ile devam edeceği görüşündeyken, bazı öğretmenler ise bu zorlukların giderileceği veya azaltılacağı kanaatindedir.

Anahtar Sözcükler: Yeni öğretim programları, program sadeleştirme, program değişikliği

Kaynaklar

Aydıner, N. (2011). Öğretim ile ilgili temel kavramlar. *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (Ed. S. Güven). (ss. 9-73). Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 231-274.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. M. Bütün). Eğiten Kitap.

Gürkan, T. (2000). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Ed. Gültekin, M.). Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1317. Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 716 (Ünite: 1). Eskişehir.

MEB (2023). Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-gelecek-yildan-itibaren-kademeli-olarak-uygulanmaya-baslanacak/haber/31433/tr

Patton, Q. P. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. E. Bukova Güzel; H. Demircioğlu). Pegem Akademi.

Saracaloğlu, A. S. ve Küçükoğlu, A. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri içinde. Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayınevi.

ID 99-Teacher Voices: Are We Ready for the New Curriculum?

Ceren Karakoç
Adnan Menderes University, Türkiye
cerenkarakoc123.ck@gmail.com

Kerim Gündoğdu
Adnan Menderes University, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Introduction

Change is a natural and inevitable element of life and curricula need to be handled with a flexible and innovative approach to adapt to this process. For a better understanding of the study, the key concepts of "program," It is important to define the concepts of "teaching" and "curriculum". The concept of "curriculum" is a term originating from Ancient Greek and can be defined in the most general sense as "the whole of the designs that determine the parts of a work to be done, the order and time of these parts" (Gürkan, 2000). The concept of "teaching" is seen as "a set of activities that are carried out in a planned, programmed manner in certain periods of human life and usually result in a document, which enables the acquisition of predetermined gains in the individual" (Saracaloğlu & Küçükoğlu, 2015, p.45). Aydıner (2011, p.76), on the other hand, defines "curriculum" as "a set of activities that includes the course subjects aimed to be learned at certain educational levels, prepared by taking into account the time and duration elements and organized in line with the aims and principles of the school / field type".

Curricula are usually composed of a collection of courses covering a particular subject or subjects and are usually implemented for a certain period or year. Curricula in Turkey have been subject to "curriculum change" in order to ensure that the curriculum meets current needs and to overcome the deficiencies identified in the curricula in line with the understanding of being up-to-date and student-oriented. In this context, Minister of National Education Yusuf Tekin stated that they are working on a curriculum change that will cover all grade levels and that with this change, students will not be burdened with unnecessary information above their level and that all courses will be simplified. He also emphasized that they are focusing on simplifying or eliminating repetitive subjects in primary, middle and high schools and that some subjects need to be reconsidered in line with pedagogical principles (MoNE, 2023).

In this context, the main stakeholders that will be most affected by curriculum changes are teachers and students. Teachers and education experts are usually involved in the implementation process after the curriculum is prepared, and these professionals are responsible for conveying the objectives and content of the curriculum to students. This study, which was conducted within the framework of the Turkish Century Education Model, aims to determine how teachers perceive curriculum changes. The aim of the study is to determine teachers' views on the changes planned to be made or implemented in K-12 (primary school-high school) curricula based on the recent statements of the Ministry of National Education.

Method

In a context where curriculum development processes are a priority, the concept of "curriculum change" has recently been discussed intensively. Questions such as what this "change phenomenon" means, how it is perceived, and the nature and structure of experiences in this regard are examined through the perspectives of teachers, who are the primary stakeholders affected by this process. The research, which aims to understand the views of teachers from different school types and branches on the changes in K12 education programs, was conducted using a phenomenological approach (Creswell, 2017; Patton, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). According to the criteria of easy accessibility and using the "snowball/chain sampling" method (Baltacı, 2018), a total of 78 teachers, including classroom teachers and teachers of many branches, responded to the form. Almost half of the participants had 16 years of experience or more. Data were collected through a Google online form consisting of five open-ended questions. The data obtained were analyzed using descriptive and content analysis techniques.

Findings

According to the results of the study, most of the teachers stated that the curriculum changes at the K12 level were theoretically designed but inadequate in terms of implementation and far from sustainability. According to this view, the curriculum changes made or to be made are seen as unnecessary and meaningless. However, some teachers argued that the implementation of curriculum changes was necessary and important due to the intensity of the curriculum content and the inadequacy of the course duration.

It was observed that teachers understood the concepts of curriculum development, refinement, and change in different ways and this situation led to concept confusion. It is vital for teachers responsible for implementing curricula to fully understand why and how curricula are created in order to prevent unexpected teaching outcomes in the future.

Teachers' views on the effects of the curriculum change on curriculum elements (objectives, content, learning and teaching situations, assessment and evaluation) vary. Some teachers stated that the objectives would not be suitable for all student levels, that the content would be emptied under the name of simplification, and that the lack of space, materials and time for learning and teaching would continue. In addition, in the field of measurement and evaluation, it was stated that transition exams between levels and in-class performance activities would not coincide, and that skill-based measurement tools would be insufficient to achieve the desired goal. On the other hand, some teachers expressed the views that the outcomes would be reinforced with activities, the content would be simplified and concretized, educational efficiency would increase and measurement and evaluation processes would become easier.

In terms of the difficulties encountered in the implementation of the curriculum, insufficient space, materials and time, especially in areas requiring skills, were emphasized. In addition, problems such as level differences between students, regional differences, not relating the subjects to life, and measurement and evaluation not reflecting the reality were identified as the main difficulties encountered in curriculum implementation. As a result, while the majority of teachers believe that these difficulties in the current curriculum will continue with the

planned curriculum changes, some teachers believe that these difficulties will be eliminated or reduced.

Keywords: New curricula, curriculum simplification, curriculum change.

References

Aydıner, N. (2011). Basic concepts related to teaching. In teaching principles and methods (Ed. S. Güven). (pp. 9-73). Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2018). A conceptual review on sampling methods and sample volume problematic in qualitative research. Bitlis Eren University Journal of Institute of Social Sciences, 7(1), 231-274.

Creswell, J. W. (2017). Research design qualitative, quantitative and mixed method approaches. (Translated by M. Bütün). Eğiten Kitap.

Gürkan, T. (2000). Planning and evaluation in teaching. (Ed. Gültekin, M.). Anadolu University Publication No: 1317. Open Education Faculty Publication No: 716 (Unit: 1). Eskisehir.

MEB (2023). Ministry of National Education. https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-gelecek-yildan-itibaren-kademeli-olarak-uygulanmaya-baslanacak/haber/31433/tr

Patton, Q. P. (2018). Qualitative research and evaluation methods. (Trans. E. Bukova Güzel; H. Demircioğlu). Pegem Akademi.

Saracaloğlu, A. S. and Küçükoğlu, A. (2015). Teaching principles and methods. Pegem Akademi.

Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2021). Qualitative research methods in social sciences. (12th edition). Seçkin Publishing House.

ID 100- Öncesi Eğitim Programına Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: 2019-2023 Yılları Arası

Elif Fatma Öztaş
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
fatmaoztas892@gmail.com

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
akurt@agri.edu.tr

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun kişilik gelişimini sağlaması ve kendini geliştirmesi gibi birçok açıdan çok önemli bir dönem olduğundan dolayı, bu dönemde verilecek eğitimin planlı olması büyük önem taşımaktadır (Düşek ve Dönmez, 2012). Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; bilişsel, dil gelişimi, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, ilkokula ve yaşama hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir (MEB, 2024). Program çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra tüm gelişim alanlarında görülebilecek yeterszlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitim programına ilişkin yapılmış olan çalışmaların çeşitli değişkenlere göre dağılımını göstererek, eğilimlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma ele alınmayan ya da daha az yer verilen temalar, araştırma yöntemleri, desenler, konular ve saha çalışmaları gibi değişkenlerin ortaya çıkarılması noktasında Türkiye'de 2019-2023 yılları arasında okul öncesi eğitim programlarına ilişkin yapılmış olan çalışmaların eğitim programın dört ögesinden biri olan öğrenme-öğretme durumları bağlamında incelemeyi amaçlamakadır. Araştırmada toplam olarak 191 veri kaynağından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak TUBİTAK projesi kapsamında MAF FESKÖK proje ekibi tarafından hazırlanan makale analiz formu kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliği için uzman görüşüne, güvenirliği için kodlayıcıları arası güvenirlik indeksine başvurulmuştur.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmayı; belli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu araştırma problemine nazaran yorumlayıcı yaklaşımı benimseyen bir yöntem olarak tanımlamak mümkündür (Şahin, 2017).Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazlı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar şeklinde de olabilir. Hangi dokümanların analiz edileceğine ise araştırma problemi doğrultusunda karar verilir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Araştırma problemine göre çeşitli yazılı

materyallerin incelenmesi gerektiğinden doküman inceleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Sonuçlar

İçerik analizi tekniği kullanılarak yapılan araştırma sonucunda, incelenen çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu, en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, en sık kullanılan temanın fen eğitimi olduğu, nicel araştırma yönteminin çoğunlukta olduğu, desen olarak nicel araştırmalarda en çok kullanılan desenin deneysel desen, nitel araştırmalarda durum çalışması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Örneklem tekniği olarak en sık kullanılan tekniğin tesadüfi örneklem tekniği olduğu, en çok çalışılan örneklem grubunun okul öncesi öğrencisi olduğu ve örneklem sayısı olarak çoğunlukla 0-100 aralığında kişi ile çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Veri toplama tekniği olarak çoğunlukla görüşme formu kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda geçerlik için daha çok uzman görüşüne başvurulurken güvenirlik için Cronbach alfa yöntemine başvurulmuştur. Veri analiz yöntemlerine bakıldığında nicel çalışmalar için çoğunlukla Mann-Whitney U testi kullanılırken, nitel araştırmalar için içerik analizi tercih edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, eğitim programı, okul öncesi eğitim programı, öğrenme-öğretme süreci

Kaynaklar

Düşek, G., & Dönmez, B. (2012, 3). Türkiye'de Yayımlanan Okul Öncesi Eğitim programları. Mesleki Bilimler Dergisi, s. 68-75.
MEB. (2024). Okul öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).
Şahin, Ç. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (R. Y. Kıncal, Dü.) Ankara: Nobel Ademik Yayıncılık.
Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

ID 100-Examining the Studies on the Pre-Primary Education Program: Between 2019-2023

Elif Fatma Öztaş
Ağrı İbrahim Çeçen University
fatmaoztas892@gmail.com

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen University
akurt@agri.edu.tr

Introduction

Since the preschool period is a very important period in many aspects such as the child's personality development and self-development, it is of great importance that the education to be given in this period is planned (Düşek & Dönmez, 2012). The preschool education program has been developed to ensure that children attending preschool education institutions grow up healthy through rich learning experiences; reach the highest level of development in the areas of cognitive, language, physical, social and emotional development; and be ready for primary school and life (MoNE, 2024). The program is a multifaceted program with supportive and preventive dimensions as it aims to prevent deficiencies that can be seen in all developmental areas as well as supporting children's development. This study shows the distribution of the studies on the preschool education program according to various variables and reveals how their tendencies are. This study aims to examine the studies conducted on preschool education programs in Turkey between 2019 and 2023 in the context of learning-teaching situations, one of the four elements of the curriculum, in order to reveal variables such as themes, research methods, designs, topics and field studies that are not addressed or less included. A total of 191 data sources were utilized in the research. The article analysis form prepared by the MAF FESKÖK project team within the scope of TUBITAK project was used as a data collection tool. Expert opinion was used for the validity of the research and inter-coder reliability index was used for reliability.

Methodology

In this study, document review design, one of the qualitative research methods, was used. It is possible to define qualitative research as a method that adopts an interpretive approach rather than a multi-method research problem in focusing on a specific point (Şahin, 2017).Document analysis is the analysis of materials containing information about the subject of the research. These materials can be written materials (books, magazines, journals, newspapers, magazines, archives, letters, diaries, official publications and statistics, etc.) as well as films, videos or photographs on the subject. Which documents will be analyzed is decided in line with the research problem (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Since various written materials should be analyzed according to the research problem, it was deemed appropriate to use the document analysis method.

Results

As a result of the research conducted using the content analysis technique, it was concluded that the studies examined were mostly master's theses, the most studies were conducted in 2019, the most frequently used theme was science education, the quantitative research method was the majority, the most frequently used design in quantitative research was experimental design, and the most frequently used design in qualitative research was case study. It was concluded that the most frequently used sampling technique was random sampling technique, the most frequently studied sample group was preschool students, and the sample number was mostly between 0-100 people. Interview form was mostly used as data collection technique. While expert opinion was mostly used for validity, Cronbach's alpha method was used for reliability. In terms of data analysis methods, Mann-Whitney U test was mostly used for quantitative studies, while content analysis was preferred for qualitative studies.

Key words: Preschool, education program, preschool education program, learning-teaching process

Sources

Düşek, G., & Dönmez, B. (2012, 3). Preschool Education Programs Published in Turkey. Journal of Vocational Sciences, pp. 68-75.
MEB. (2024). Preschool Education Program. Ministry of National Education (MoNE).
Şahin, Ç. (2017). Scientific Research Methods. (R. Y. Kıncal, Dü.) Ankara: Nobel Alademic Publishing.
Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). Research Methods in Education. Ankara: Pegem Akademi.

ID 102- Ekopedagoji-Tabanlı Çevre Projeleriyle Öğrencilerin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusunda Farkındalık Gelişimine Yönelik bir Öğretim Tasarımı

Hatice Daşcı
Doğu Akdeniz Üniversitesi-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
okul1599hatice@gmail.com
0009-0005-3059-174X

Sıtkıye Kuter
Doğu Akdeniz Üniversitesi-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Sitkiye.kuter@emu.edu.tr
0000-0002-6326-1502

Giriş

İnsan ve doğa kaynaklı etmenlerin yarattığı riskler olumsuz iklim değişiklikleriyle gezegenemiz ve insanlığın geleceğini tehdit etmektedir. Artan okyanus sıcaklıkları, eriyen buzullar ve orman yangınlarının kürsel ısınmayı tetiklediği ve bu değişikliğin gelecekte birçok yaşamı gıda ve su güvensizliği riskiyle karşı karşıya bırakması beklendiği vurgulanmaktadır (World Economic Forum, 2020). Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde görüldüğü gibi, SDG7 herkesin "satın alınabilir, güvenilir, sürdürülebilir ve çağdaş enerjiye erişimini sağlamayı hedeflemektedir (https://sdgs.un.org/goals). Son yıllarda, Avrupa ve ötesinde, biyoçeşitlilikteki ciddi azalmanın, çevresel bozulmanın ve iklim değişikliğinin yol açtığı riskleri ele almak ve sürdürülebilir bir yaşam yaratmak için, bireyin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri geliştirmede çevre eğitiminin önemi vurgulanmaktadır (Council of Europe, 2021).

Ekopedagojik uygulamalar, çevre koruma, ekolojik sürdürülebilirlik ve eşitlik ile sosyo-ekonomik adaleti vurgulayan Freireci eleştirel öğrenme yöntemleriyle öğretmeyi amaçlar (Korsant, 2024). McNaughton (2010) ve Misiaszek (2017) ekopedagojinin, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılıklarını artıran, eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve onları hem yerel hem de küresel bağlamda çevresel vatandaşlar olarak yetiştiren bir eğitim yaklaşımı olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, disiplinlerarası birimlere de entegre edilerek öğrencilerin eleştirel düşünme yanında, kültürel yeterlilik ve gezegene karşı sorumluluk duygularını geliştiren anlamlı etkinlikleri kapsamaktadır (Monem, 2024).

Yöntem

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde kırsal bölgede bulunan bir ilkokulda Robotik Kodlama dersinde öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir ekopedagojik çevre öğretim tasarımı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu tasarım, kapsamlı bir literatür taraması yapıldıktan sonra geliştirildi ve öğrencileri Fischertechnik eğitim setlerini kullanarak 'Güneş Enerjisi', 'Rüzgar Enerjisi' ve 'Biyokütle Enerjisi' konularına odaklanan ekopedagojik çevre projeleri planlama ve geliştirmeyi temel almaktadır. Bu çalışma, öncelikle bu tasarımın altında yatan kuramsal ve

metodolojik temelleri irdeleycektir. Daha sonra, Katz, Chard ve Kogan'ın (2014) üç aşamalı proje çalışma modeline dayanan bu öğretim tasarımını, müfredat unsurlarıyla - amaç ve hedefler, öğretim stratejileri ve değerlendirme - birlikte ortaya koyacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Sonuç olarak, bu tasarım öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin hem çevre okuryazarlığı farkındalığını geliştirmelerine, hem de toplumsal dönüşümü sağlayacak değişim aktörleri olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu projelerin ekopedagojik bir çerçevede geliştirilmesi, çocukların hem mantıksal bilgilerini hem de duygusal ve sosyal sorumluluklarını geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Korsant, 2024). Bu öğretim tasarımının, öğrencilerin sosyal-çevresel farkındalığının geliştirilmesi ve onları daha sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunan, değişimin sorumlu ve aktif aktörleri haline getirmeleri açısından kritik öneme sahip olduğuna inanılmaktadır (Monem, 2024).

Anahtar Kelimeler: Eleştirel pedagoji, Çevre eğitimi, Robotik kodlama öğretimi, Öğretim tasarımı, İlkokul eğitimi.

Kaynaklar

Council of Europe. (2021). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States.* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Directorate B: Youth, Education and Erasmus+ Unit B.2 Schools and multilingualism. https://www.oekolog.at/dokumente/97/Education_for_Environmental_Sustainability__EC_Report_-_2022.pdf

Katz, L. G., Chard, S. C., & Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach (3rd ed.).* ABC CLIO.

Korsant, C. (2024). A Freirean ecopedagogy or an imposition of values? The pluriverse and the politics of environmental education. *Globalizations, 21*(2), 370-387. https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2038830

Mcnaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society, 18* (3), 289–308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Misiaszek, G. W. (2021): An ecopedagogical, ecolinguistical reading of the Sustainable Development Goals (SDGs): What we have learned from Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory, 54* (3), 2297-2311. http://doi.org.10.1080/00131857.2021.2011208

Monem, R. (2024). Ecopedagogy to foster global perspectives. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 6*(2), 188-199. https://doi.org/10.46328/ijonses.668

World Economic Forum (2020). The global risks report 2020. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf

ID 102-An Instructional Design for Developing Students' Awareness of Renewable Energy Resources through Ecopedagogy-Based Environmental Projects

Hatice Daşcı
Eastern Mediterranean University-Turkish Republic of Northern Cyprus
okul1599hatice@gmail.com
0009-0005-3059-174X

Sıtkıye Kuter
Eastern Mediterranean University-Turkish Republic of Northern Cyprus
Sitkiye.kuter@emu.edu.tr
0000-0002-6326-1502

Introduction

Risks created by human and natural factors threaten our planet and the future of humanity through negative climate changes. Increasing ocean temperatures, melting glaciers, and forest fires are emphasized as key drivers of global warming, which is expected to put many lives at risk due to food and water insecurity in the future (World Economic Forum, 2020). As highlighted in the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals, SDG7 aims to ensure universal "access to affordable, reliable, sustainable, and modern energy" (https://sdgs.un.org/goals). In recent years, the importance of environmental education has been emphasized in Europe and beyond as essential for developing the skills and competencies individuals need to create a sustainable future and to address the risks posed by the severe decline in biodiversity, environmental degradation, and climate change (Council of Europe, 2021).

Ecopedagogical practices, based on Freirean critical learning methods, aim to promote environmental protection, ecological sustainability, equality, and socio-economic justice (Korsant, 2024). McNaughton (2010) and Misiaszek (2017) highlight that ecopedagogy is an educational approach that increases students' sensitivity to environmental problems, develops their critical thinking skills, and educates them as environmental citizens in both local and global contexts. This approach integrates interdisciplinary units and includes meaningful activities designed to enhance students' critical thinking, cultural competence, and sense of responsibility towards the planet (Monem, 2024).

Methodology

This research aims to present an ecopedagogical environmental instructional design intended to develop students' awareness, knowledge, and skills regarding renewable energy sources within a Robotics Coding course at a rural primary school in the Turkish Republic of Northern Cyprus. This design was developed after a comprehensive literature review and is based on encouraging students to plan and develop eco-pedagogical environmental projects focusing on

the topics of 'Solar Energy', 'Wind Energy' and 'Biomass Energy' using Fischertechnik educational sets. The study will first explore the theoretical and methodological foundations underlying this design. It will then present the instructional design, which is based on Katz, Chard, and Kogan's (2014) three-stage project work model, including curriculum elements such as aims and objectives, teaching strategies, and evaluation strategies.

Expected Outcomes

As a result, this design will contribute to students' development of environmental literacy related to renewable energy sources and support their growth as change agents who can drive social transformation. Developing these projects within an ecopedagogical framework is crucial for promoting both children's logical knowledge and their emotional and social responsibility (Korsant, 2024). This instructional design is believed to be critically important in enhancing students' socio-environmental awareness and transforming them into responsible and active agents of change who contribute to a more sustainable future (Monem, 2024).

Keywords: Critical pedagogy, Environmental education, Robotic Coding instruction, Instructional design, Primary school education.

References

Council of Europe. (2021). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States.* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Directorate B: Youth, Education and Erasmus+ Unit B.2 Schools and multilingualism. https://www.oekolog.at/dokumente/97/Education_for_Environmental_Sustainability__EC_Report_-_2022.pdf

Katz, L. G., Chard, S. C., & Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach (3rd ed.).* ABC CLIO.

Korsant, C. (2024). A Freirean ecopedagogy or an imposition of values? The pluriverse and the politics of environmental education. *Globalizations, 21*(2), 370-387. https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2038830

Mcnaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society, 18* (3), 289–308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Misiaszek, G. W. (2021): An ecopedagogical, ecolinguistical reading of the Sustainable Development Goals (SDGs): What we have learned from Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory, 54* (3), 2297-2311. http://doi.org.10.1080/00131857.2021.2011208

Monem, R. (2024). Ecopedagogy to foster global perspectives. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 6*(2), 188-199. https://doi.org/10.46328/ijonses.668

World Economic Forum (2020). The global risks report 2020. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf

ID 103- Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi: 2013 Programı ve 2024 Maarif Modeli Karşılaştırması

Yaprak Aydın
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
aydinyaprak367@gmail.com

Murat Gökalp
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
mgokalp@agri.edu.tr

Giriş

Bu çalışma 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nı karşılaştırarak her iki programın okul öncesi eğitimdeki etkilerini ve yeniliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, programların yapısı, içerikleri, eğitim yaklaşımları, uygulama süreci ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini analiz ederek, her iki programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve eğitim kalitesini artırmak için öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, eğitim yaklaşımlarının modern pedagojik ilkelerle uyumu, uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklar, ve programların etkili bir şekilde değerlendirilmesi üzerine detaylı bir inceleme yapılacaktır. Eğitim programlarının değerlendirme süreci, planlama ve uygulama aşamaları kadar kritiktir. Etkili bir değerlendirme, programın hedeflere uygunluğunu belirlemeye ve yeni programlar geliştirmeye olanak tanır. Bu çalışmada yeni geliştirilen 2024 Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı ile 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutları karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Araştırma, nitel bir yaklaşım benimseyerek literatür taraması ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2013 okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim alanlarına uygun olarak planlanmış ve uygulama esnekliği sunan bir programdır. Bu programda çocukların gelişim alanlarında gözlemler yapılır, gelişim raporları hazırlanır ve portfolyolar oluşturulur. Değerlendirme süreci, eğitim etkinliklerinin sonuçlarını ve süreç içindeki gelişmeleri gözlemlemeyi içerir. Öğretmenlerin kendini değerlendirmesi ve programın etkililiğinin artırılması için çeşitli araçlar kullanılır. 2024 Maarif Modeli beceri temelli bir yaklaşımı benimseyerek çocukların ilkokula hazırlık süreçlerini desteklemeyi hedefler. Program ile çocukların beceri edinimlerini izlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Öğrenme çıktıları ve alt öğrenme çıktıları, beceri ve süreç odaklı olarak değerlendirilir. Gözlem ve etkileşimler, çocukların beceri edinimini takip etmek için kullanılır. Öğretmenler bu süreçte aylık beceri edinim raporları oluşturarak gelişim sürecine dair geri bildirim sağlar ve kendilerini değerlendirme fırsatı bulur.

Öneri noktasında ise bunlar yapılabilir; Eğitim programlarının etkililiği, iyi bir değerlendirme süreci ile anlaşılabilir. Bu süreç çevresel faktörler ve programın çeşitli boyutları göz önünde bulundurularak yürütülmelidir. Değerlendirme sürecinin etkinliği, öğretmenlerin görüşleri ve program yapım sürecine dâhil olmaları ile artırılabilir. Programların geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında bu boyutların dikkate alınması, eğitim sürecinin kalitesini artıracaktır.

Sonuç olarak her iki programın değerlendirme boyutları, eğitim süreçlerinin etkililiğini ve çocukların gelişimini izlemek açısından önemli veriler sunmaktadır. Ancak, 2024 Maarif Modeli'nin beceri temelli yaklaşımı ve süreç odaklı değerlendirme yöntemleri, eğitim sürecinde farklı bir perspektif sunmaktadır. Programların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması için kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Eğitim, Program, Maarif Modeli, Çocuk.

ID 103-Evaluation of Preschool Education Programs: Comparison of 2013 Program and 2024 Education Model

Yaprak Aydın
Ağrı İbrahim Çeçen University
aydinyaprak367@gmail.com

Murat Gökalp
Ağrı İbrahim Çeçen University
mgokalp@agri.edu.tr

This study aims to examine the effects and innovations of both programs in preschool education by comparing the 2013 Preschool Education Program and the Turkish Century Education Model Preschool Education Program. The study aims to identify the strengths and weaknesses of both programs by analyzing their structure, content, educational approaches, implementation process, and assessment and evaluation methods, and to provide recommendations to improve the quality of education. In this context, the compatibility of the educational approaches with modern pedagogical principles, the challenges encountered during the implementation phase, and the effective evaluation of the programs will be examined in detail. The evaluation process of educational programs is as critical as the planning and implementation phases. An effective evaluation allows to determine the program's conformity with the objectives and to develop new programs. In this study, the evaluation dimensions of the newly developed 2024 Maarif Model preschool education program and the 2013 preschool education program were compared and similarities and differences were examined. The study adopted a qualitative approach and was conducted using literature review and content analysis methods.

The 2013 preschool education program is planned in accordance with children's developmental areas and offers flexibility in implementation. In this program, observations are made in children's developmental areas, development reports are prepared and portfolios are created. The evaluation process involves observing the results of educational activities and the developments in the process. Various tools are used for teacher self-assessment and to improve the effectiveness of the program. The 2024 Education Model aims to support children's preparation for primary school by adopting a skills-based approach. The program is structured to monitor children's skill acquisition. Learning outcomes and sub-learning outcomes are assessed with a focus on skills and process. Observations and interactions are used to track children's skill acquisition. In this process, teachers create monthly skill acquisition reports, provide feedback on the development process and have the opportunity to evaluate themselves.

The following suggestions can be made: The effectiveness of education programs can be understood through a good evaluation process. This process should be carried out by considering environmental factors and various dimensions of the program. The effectiveness of the evaluation process can be increased by teachers' opinions and their involvement in the program development process. Taking these dimensions into account during the development and implementation of programs will improve the quality of the educational process.

In conclusion, the evaluation dimensions of both programs provide important data in terms of monitoring the effectiveness of educational processes and the development of children. However, the skills-based approach and process-oriented evaluation methods of the 2024 Education Model offer a different perspective on the education process. Continuous review and development of programs is critical for improving the quality of education.

Keywords: Preschool, Education, Program, Education Model, Child.

ID 104- İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SINAVI: YENİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Hatice Öner
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hatice_oner11@yahoo.com

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Giriş

Yabancı dil öğretimi, hedef dilin temel işlevsel yapısının çok boyutlu olarak kazandırılması sürecidir. Ergüder (2005), yabancı dil öğretiminin temel amacının, bireylere kendi anadilleri dışındaki dil ya da dillerin, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriyi kazandıracak şekilde öğretmek olduğunu belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'ne (2006) göre yabancı dil eğitiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda İngilizce öğretiminin ölçme-değerlendirme süreçlerinin de dört temel becerinin kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dil öğretiminde becerilerin ayrı yapılandırılması, dil becerilerinin değerlendirilmesinde de benzer bir yaklaşımın izlenmesini gerektirmektedir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşmaya dayalı kazanımların değerlendirilebilmesi için ölçmeye yönelik farklı ölçme tekniklerini içeren sınavların gerçekleştirilmesi ön plana çıkmaktadır (Bachman ve Palmer, 1996).

Önceki yıllarda ortaokul düzeyinde İngilizce dersi için yalnızca yazılı sınav uygulaması yer alırken 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk kez yazılı ve uygulama (dinleme ve konuşma) sınavları gerçekleştirilmiştir. 'Milli Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'ne göre (2023), İngilizce sınavlarının yazılı ve uygulamalı olarak iki aşamada yapılması kararlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İngilizce dersi ortaokul düzeyinde getirilen yeni ölçme değerlendirme hazırlık, uygulama, değerlendirme süreçleri açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Ege bölgesinde bir il merkezinde alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzey ortaokullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca konuşma ve dinleme sınavlarının nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak için orta

sosyo-ekonomik düzey bir ortaokulda 9 sınıfta araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir gözlem formu aracılığıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve gözlem sonucu elde edilen veriler, MEB'in yayınlamış olduğu Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinin doküman analizine tabi tutulmasıyla elde edilen verilerle birlikte betimsel ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Doküman analizi, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilere ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme ile genel görüşleri, hazırlık uygulama ve değerlendirme süreçleri ve bu sürecin iyileştirilmesine yönelik sundukları öneriler olarak belirlenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenler, yeni ölçme değerlendirme sürecinin yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi ölçme yönünden gerekli olduğunu belirtirken uygulama sürecinde zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Yeni ölçme değerlendirme sürecinin hazırlık aşamasında öğretmenlerin, yazılı sınavlarda okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme teknikleri kullandıkları, konuşma sınavlarına yönelik konu ve sorular hakkında öğrencilere ön bilgilendirme yaptıkları belirtilmiştir. Yazılı sınav sürecinin ortak sınav olarak gerçekleştirildiğine; dinleme sınavlarının uygulanmasında öğrenci seviye farklılıklarının ön plana çıktığına; konuşma sınavlarında öğrencilerin ilk kez bu süreci yaşamalarından dolayı öğretmenlerin öğrencileri teşvik edici olduğuna ve öğrenci düzeyine uygun yönlendirmeler yapıldığına değinilmiştir. Değerlendirme aşamasında, öğretmenlerin puanlama konusunda esneklik sağladığı ve tüm sınavlara ilişkin notların birleştirilmesinin zaman aldığı belirtilmiştir. Yeni ölçme değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik; ders saatlerinin arttırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, sınav komisyonlarının oluşturulması, sınıf düzeyinde uygulama esnekliğinin sağlanması, ders kitaplarında beceri etkinliklerinin olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler

Dil becerileri, Dil yeterliliği, Ortaokul, Yabancı dil dersi

Kaynaklar

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford University.

Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. (Tez no. 187188). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi.* https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf

ID 104-ENGLISH TEACHERS' EXAM: AN INVESTIGATION ON THE NEW MEASUREMENT AND EVALUATION PROCESS

Hatice Öner
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hatice_oner11@yahoo.com

Kerim Gündoğdu
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Introduction

Foreign language teaching is the process of acquiring the basic functional structure of the target language in a multidimensional way. Ergüder (2005) states that the main purpose of foreign language teaching is to teach individuals the language or languages other than their mother tongue in such a way that they acquire the four basic skills of listening, speaking, reading and writing. According to the Ministry of National Education (MoNE) Regulation on Foreign Language Education and Teaching (2006), the aim of foreign language education is to enable individuals to acquire listening, reading, speaking and writing skills, to communicate with the language they learn and to develop positive attitudes towards foreign language teaching in a foreign language that is taught in accordance with the general objectives and basic principles of National Education, taking into account the objectives and levels of schools and institutions. In this context, it has been stated that the measurement and evaluation processes of English language teaching should be carried out in order to gain four basic skills.

The distinctive structuring of skills in language teaching requires a similar approach to be followed in the assessment of language skills. In order to assess the objectives based on reading, listening, writing and speaking, it is important to conduct exams that include different measurement techniques (Bachman & Palmer, 1996).

In previous years, only written exams were applied for English at the secondary school level, but in the 2023-2024 academic year, written and practical (listening and speaking) exams were carried out for the first time. According to the 'Ministry of National Education Written and Practical Exams Regulation' (2023), it was decided to conduct English exams in two stages: written and practical.

The purpose of this study is to examine the new measurement and evaluation process introduced in the 2023-2024 academic year at the secondary school level in the English language course based on teachers' opinions.

Method

In this research, a case study was used as one of the qualitative research methods. Interviews were conducted with 15 English teachers working in lower, middle and upper socio-economic level secondary schools in a city center in the Aegean region using a semi-structured interview form. In addition, in order to reveal how speaking and listening exams were conducted, observations were realized through an observation form prepared by the researchers in 9 classes in a middle socio-economic level secondary school. The data obtained from the interviews and observations were analyzed with descriptive and content analysis techniques together including the data obtained by document analysis of the Written and Practical Examinations Regulation published by MoNE. Themes were created for the data obtained as a result of document analysis, interviews and observations. These themes were determined as teachers' general views on the new measurement and evaluation, preparation, implementation and evaluation processes and their suggestions for improving this process.

Results

Teachers stated that the new measurement and assessment process is necessary in terms of measuring the four basic skills in foreign language teaching, but it is time-consuming in the implementation process. In the preparation phase of the new assessment and evaluation process, it was stated that teachers used measurement techniques for reading and writing skills in written exams and gave preliminary information to students about the topics and questions for speaking exams. It was mentioned that the written exam process was carried out as a common exam; student level differences came to the forefront in the implementation of listening exams; in speaking exams, teachers were encouraging students because students experienced this process for the first time and provided guidance appropriate to the student level. In the evaluation phase, it was stated that teachers provided flexibility in scoring and that it took time to combine the grades for all exams. In order to improve the new measurement and evaluation process, suggestions were made for increasing course hours, reducing class sizes, establishing exam commissions, providing flexibility of application at the classroom level, and including skill-based activities in textbooks.

Keywords

Foreign language course, Language proficiency, Language skills, Secondary school

References

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford University.

Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. (Tez no. 187188). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi.* https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf

ID 105- Hizmet Öncesi Eğitimde Mikro Öğretim Uygulamaları: Fırsatlar & Zorluklar

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
zehrasedefcoskun@gmail.com
0000-0002-3466-8119

Giriş

Geçmişten günümüze öğretmen yetiştiren kurumlar, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte ve donanımlı öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Stronge (2007) etkili öğretmen niteliklerini kişilik özellikleri, sınıf yönetimi, öğretimi planlama, öğretim, öğrenci başarısını izleme ve profesyonellik olmak üzere 6 başlıkta incelemiştir. Öğretmen adaylarına bu nitelikleri kazandırmak için hizmet öncesi eğitimde alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi dersleri ile alanlarına özgü teorik bilgi ve beceriler kazandırılmakta, uygulama yapılan dersler aracılığıyla ise öğretim becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında uygulama yapmaya olanak tanıyan derslerinden biri seçmeli "Mikro Öğretim" dersidir. Mikro öğretim, öğretim yöntemleri derslerinde, öğrencilerin ders planlama ve sunma ile ilgili deneyim elde edebilmek amacıyla akranlarına bir ders yapma uygulaması anlamına gelmektedir (Bell, 2007: 24). Başka bir ifade ile mikro-öğretim, hizmet öncesi öğretmenlerin istenilen öğretmen becerilerini gerçekleştirebildiklerini gösteren 3-5 kişilik bir gruba kısa bir zamanda anlatılan, küçültülmüş bir öğretimdir (Benton–Kupper, 2001). Farklı mikro öğretim yaklaşımları olmakla birlikte genel olarak mikro öğretim sürecinde; planla, öğret, dönüt al, tekrar planla, tekrar öğret, tekrar dönüt al döngüsü kullanılmaktadır (Kumar, 2016). Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde seçmeli mikro öğretim dersini alan 54 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Mikro öğretim dersinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar ve zorluklar incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma karma araştırma desenlerinden, iç içe desen temele alınarak tasarlanmıştır. İç içe desenler, araştırmacının geleneksel nitel veya nicel araştırma desenleri çerçevesinde, nitel ve nicel verileri analiz ettiği bir karma yöntem yaklaşımıdır (Greene, 2007). Bu çalışmanın nicel kısmında deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılırken, nitel kısmında olgubilim deseni kullanmıştır. Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde seçmeli mikro öğretim dersini alan 54 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının ders planı hazırlama becerilerinin gelişimini ölçmek için "ders planı değerlendirme formu", öğretim becerilerinin gelişimini ölçmek için ise "mikro öğretim uygulaması gözlem formu" kullanılmıştır. Bu formlar hem araştırmacı hem de öğretmen adayları tarafından her bir öğretmen adayı için doldurulmuştur. Bunlara ek olarak tüm ders sürecini değerlendirmek için "öz değerlendirme formu" da kullanılmıştır. Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde analiz edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Elde edilen tüm odak grup görüşme verileri Braun ve Clarke'ın (2006) tümevarımsal tematik analizi tekniği ile analiz edilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen bulguların analizlerine göre sonuçlara ulaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayı, iç içe desen, olgubilim, tematik analiz

Kaynaklar

Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here?. *Linguistics and education, 18*(1), 24-40. https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002

Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education, 121*(4).

Braun, V., & Clarke. V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Kumar, S. S. (2016). Microteaching--"An efficient technique for Learning effective teaching". *International Journal of Research in IT and Management, 6*(8), 51-6.

ID 105-Microteaching Applications in Preservice Education: Opportunities & Challenges

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh University, Türkiye
zehrasedefcoskun@gmail.com
0000-0002-3466-8119

Introduction

From past to present, teacher training institutions have aimed to train teachers who are qualified and equipped to meet the needs of the age. Stronge (2007) examined the qualities of effective teachers under 6 headings: personality traits, classroom management, instructional planning, teaching, monitoring student achievement and professionalism. In order to provide these qualities to prospective teachers, they are provided with theoretical knowledge and skills specific to their fields through field knowledge, general culture and professional knowledge courses in pre-service education, and teaching skills are tried to be developed through practical courses. One of the courses that allows practice in teacher training programs is the elective "Microteaching" course. Micro-teaching refers to the practice of teaching a lesson to peers in order to gain experience in planning and presenting lessons in teaching methods courses (Bell, 2007: 24). In other words, micro-teaching is a scaled-down instruction delivered to a group of 3-5 students in a short period of time, which shows that pre-service teachers can realize the desired teacher skills (Benton-Kupper, 2001). Although there are different microteaching approaches, in general, the cycle of plan, teach, get feedback, plan again, teach again, get feedback again is used in the microteaching process (Kumar, 2016). This study was conducted with 54 pre-service teachers who took the elective microteaching course at the faculty of education of a state university. The benefits and difficulties of the microteaching course for pre-service teachers were examined.

Methodology

This study was designed based on the nested design, one of the mixed research designs. Nested designs are a mixed methods approach in which the researcher analyzes qualitative and quantitative data within the framework of traditional qualitative or quantitative research designs (Greene, 2007). In the quantitative part of this study, a one-group pretest-posttest design was used, while the qualitative part used a phenomenological design. This study was conducted with 54 pre-service teachers who took the elective microteaching course in the spring semester of the 2023-2024 academic year. In the quantitative dimension of the study, "lesson plan evaluation form" was used to measure the development of pre-service teachers' lesson plan preparation skills and "microteaching practice observation form" was used to measure the development of their teaching skills. These forms were filled in by both the researcher and the pre-service teachers for each pre-service teacher. In addition to these, a "self-evaluation form" was also used to evaluate the whole course process. As a qualitative data collection tool in the study, focus group interviews were used through a semi-structured interview form in order to analyze pre-service teachers' views on microteaching practices in detail. All focus group interview data will be analyzed using Braun and Clarke's (2006) inductive thematic analysis technique.

Results / Expected Outcomes

Conclusions will be reached according to the analysis of the findings obtained.

Keywords: pre-service teacher, nested design, phenomenology, thematic analysis

References

Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here?. *Linguistics and education, 18*(1), 24-40. https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.04.002

Benton-Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education, 121*(4).

Braun, V., & Clarke. V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.

Kumar, S. S. (2016). Microteaching--"An efficient technique for Learning effective teaching". *International Journal of Research in IT and Management, 6*(8), 51-6.

ID 107- EĞİTİMDE YEŞİL DÖNÜŞÜM: AMAÇ, ANLAM VE KAPSAM

Burhan AKPINAR
Fırat Üniversitesi, Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Bahadır KÖKSALAN
İnönü Üniversitesi, Türkiye
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr
0000-0001-8542-9719

Yusuf Celal EROL
İnönü Üniversitesi, Türkiye
yusufcelalarol@gmail.com

21. Yüzyılın temel dinamiklerinden birisi, kuşkusuz küresel iklim krizidir. İçinde insan kaynaklı faktörlerin de olduğu, gezegenimizin gittikçe ısınmasına bağlı bu kriz, insanlığı tehdit edecek bir noktaya doğru gitmektedir. Küresel iklim değişimi olarak adlandırılan bu kriz, tüm sektörleri de yakından ilgilendirmektedir. Neredeyse tüm sektörlerin, bu krize tepkisi "yeşil dönüşüm" olarak adlandırılan, karbon salınımını azaltacak üretim ve faaliyete geçme şeklindeki dönüşümdür. Siyasi, yasal, sosyal, teknolojik ve bilimsel boyutları olan bu dönüşümden eğitim sektörü de payına düşeni almıştır. Dokümanter analiz yoluyla yürütülen bu çalışmada, eğitimde yeşil dönüşümün amaç, anlam ve kapsamı, küresel ve Türkiye bağlamında ele alınmıştır. Türkiye'de, yeşil dönüşümün eğitime yansımaları konusundaki çalışmaların sınırlı olduğu dikkate alındığında, bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenebilir. Çalışmada, başta Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi organizasyonların konuyu ele alış tarzı irdelenerek, ortaya konulan çözüm önerileri doğrultusunda eğitimdeki yeşil dönüşümün amaç, anlam ve kapsamı tartışılmıştır. Bu tartışma, ilgili konuda sistematik bilgi verme ve ilgili uluslararası örgütler ve gelişmiş ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması şeklinde yapılmıştır.

Çalışmada, yeşil dönüşüm literatürünün irdelenmesiyle ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Dünyada, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi organizasyonlar, yeşil dönüşümün çerçevesini çizecek önemli adımlar atmışlardır. Bu konuda Avrupa Birliği, Çin, Güney Kore ve Japonya'nın yeşil dönüşüm gayret ve uygulamaları, Türkiye'nin eğitimde yeşil dönüşümüne ilham verebilir. Buna göre, ülkemizde karbon salınımını azaltacak, çevreye zarar vermeyecek bir üretim, eğitimin kitlelere "yeşil zihniyet" inşa etmesi ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla küresel iklim krizi ile mücadelede çözüm olarak sunulan yeşil dönüşümde, eğitime düşen görev, yeşil zihniyet inşa etme ve yeşil beceriler kazandırmaktır. Bunun için eğitim sektörünün, formal ve informal boyutlarıyla topyekûn bir yeşil dönüşüme ihtiyacı kaçınılmazdır. Örgün ve yaygın eğitimdeki bu yeşil dönüşümün kapsamı, okulların fiziki altyapı ve donanımı, öğretim programları ve materyalleri, ders kitapları ve dokümanlar ile öğretmen eğitimini içermelidir. Dolayısıyla Türkiye'nin eğitimde yeşil dönüşüm için gerekli yasal ve yapısal düzenlemeleri hızlıca yerine getirip, harekete geçmesi gerekir.

Anahtar Sözcükler: Yeşil eğitim, Yeşil zihniyet, Yeşil beceriler.

ID 107-Green Transformation in Education: Purpose, Meaning and Scope

Burhan AKPINAR
Fırat University, Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Bahadır KÖKSALAN
İnönü University, Türkiye
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr
0000-0001-8542-9719

Yusuf Celal EROL
İnönü University, Türkiye
yusufcelalarol@gmail.com

One of the fundamental dynamics of the 21st century we live in is undoubtedly the global climate crisis. This crisis, which is due to the increasing warming of our planet due to many reasons, including human-related factors, is rapidly progressing to a point that will threaten humanity. This crisis, called global climate change, concerns all sectors as well as all countries. The reaction of almost all sectors to this crisis is the transformation in production and operation that will reduce carbon emissions, called "green transformation". The education sector has also had its share of this transformation, which has political, legal, social, technological and scientific dimensions. In this study conducted through documentary analysis, the purpose, meaning and scope of green transformation in education are discussed in the global and Turkish context. Considering that studies on the reflections of green transformation on education are limited in Turkey, this study can be expected to contribute to the literature. In the study, the way organizations such as the United Nations and the European Union handle the issue was examined. In line with the solution suggestions put forward in this analysis, the purpose, meaning and scope of the green transformation in education were discussed. This discussion was made in the form of providing systematic information on the relevant subject and comparing Turkey with relevant international organizations and developed countries.
In the study, the results obtained by examining the green transformation literature can be summarized as follows: In the world, organizations such as the United Nations and the European Union have taken important steps to outline the green transformation. In this regard, the green transformation efforts and practices of the European Union, China, South Korea and Japan can inspire Turkey's green transformation in education. Accordingly, a production that will reduce carbon emissions and not harm the environment in our country is directly related to education building a "green mentality" among the masses. Therefore, in the green transformation, which is presented as a solution in the fight against the global climate crisis, the duty of education is to build a green mentality and provide green skills. For this reason, it is inevitable that the education sector needs a total green transformation with its formal and informal dimensions. The scope of this green transformation in formal and non-formal education should include the physical infrastructure and equipment of schools, curriculum and materials, textbooks and documents, and teacher training. Therefore, Turkey must quickly fulfill the necessary legal and structural regulations for the green transformation in education and take action.
Keywords: Green education, Green mindset, Green skills.

ID 108- Yeşil Dönüşümün Mesleki ve Teknik Eğitime Yansımaları

Bahadır Köksalan
İnönü Üniversitesi,Türkiye
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr
0000-0001-8542-9719

Burhan Akpınar
Fırat Üniversitesi,Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Taha Yasin Akyıldız
Fırat Üniversitesi,Türkiye
tya346@gmail.com
0000-0002-5321-1368

Betül Gezer
Fırat Üniversitesi,Türkiye
betulgezer2744@gmail.com
0000-0002-8318-3273

Bu çalışmanın amacı, yeşil dönüşüm bağlamında mesleki ve teknik eğitimin mencut durumu ve geleceğini incelemektir. Konu ile ilgili literatür taramasın bağlı olarak yürütülen bu çalışmanın yöntemi, dokümanter (belge inceleme) analizdir. Veriler, ilgili metodolojiye uygun olarak seçilen yazılı ve dijital belgelerdir. Bu belgeler çalışmanın amacı doğrultusunda okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. İlgili literatürün taranarak analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. Nasıl ki yeşil eğitim, yeşil ekonomi ve yeşil toplumun sacayağıdır. Benzer şekilde yeşil eğitimin en önemli yansıması da mesleki ve teknik eğitimdir. Çünkü mesleki ve teknik eğitim, yeşil dönüşümün temel dinamiği olan yeşil ekonominin ortaya çıkardığı ve çıkaracağı çevre dostu yeşil işler için gerekli becerileri kazandırmada önde gelen kurumdur. Zira yeşil beceriler olmadan yeşil teknoloji ve ekonomiden söz etmek mümkün değildir. Yeşil teknolojilerin hayata geçirilmesinde, mesleki ve teknik eğitimin işlevi olan yeşil yeterlikler kritik öneme sahiptir (Okada & Barry, 2023). Bu açıdan sanayi çağı dinamiklerine göre işleyen Türk mesleki ve teknik eğitim sisteminin, amaç, yapı ve işleyiş olarak, bilgi çağı gereklerine göre yeniden yapılandırılması önemlidir. Bu yapılanma, enerji ve hammadde tüketimini azaltmaya, sera gazı emisyonlarını sınırlamaya, atık ve kirliliği en aza indirmeye yardımcı olacak yeşil mesleklere dair yeterlikler kazandırmaya yönelik olmalıdır (Daas, Hornberger & Speicher, 2022). Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin, yeşil ekonomi ve yeşil topluma adil geçiş için hâlihazırdaki Ortodoks politikaları da terk etmesi (Langthaler, McGrath & Ramsarup, 2021) önerilmektedir. Bu noktada, Avrupa Birliği'nin kurmuş olduğu "Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yeşil Geçişe ilişkin Avrupa Eğitim Alanı Çalışma Grubu" (AB, 2023a) deneyimi, yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Yeşil yeterlikler, Yeşil meslekler, Mesleki ve teknik eğitim.

ID 108-Reflections of Green Transformation on Vocational and Technical Education

Bahadır Köksalan
İnönü Üniversitesi,Türkiye
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr
0000-0001-8542-9719

Burhan Akpınar
Fırat Üniversitesi,Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Taha Yasin Akyıldız
Fırat Üniversitesi,Türkiye
tya346@gmail.com
0000-0002-5321-1368

Betül Gezer
Fırat Üniversitesi,Türkiye
betulgezer2744@gmail.com
0000-0002-8318-3273

The aim of this study is to examine the current status and future of vocational and technical education in the context of green transformation. The method of this study, which is carried out based on the literature review on the subject, is documentary analysis. Data are written and digital documents selected according to the relevant methodology. These documents were read, described and interpreted in line with the purpose of the study. The results obtained by scanning and analyzing the relevant literatures are as follows. Just as green education is the pillar of green economy and green society. Similarly, the most important reflection of green education is vocational and technical education. Because vocational and technical education is the leading institution in providing the necessary skills for environmentally friendly green jobs that have been created and will be created by the green economy, which is the basic dynamic of green transformation. Because it is not possible to talk about green technology and economy without green skills. Green competencies, which are the function of vocational and technical education, are critical in the implementation of green technologies (Okada & Barry, 2023). In this respect, it is important to restructure the Turkish vocational and technical education system, which operates according to the dynamics of the industrial age, in terms of purpose, structure and functioning, according to the requirements of the information age. This structuring should be aimed at providing qualifications for green professions that will help reduce energy and raw material consumption, limit greenhouse gas emissions, and minimize waste and pollution (Daas, Hornberger & Speicher, 2022). It is also recommended that vocational and technical education abandon the current orthodox policies for a fair transition to a green economy and green society (Langthaler, McGrath & Ramsarup, 2021). At this point, the experience of the "European Education Area Working Group on Vocational Education and Training and Green Transition" (EU, 2023a), established by the European Union, can be guiding.

Keywords: Green qualifications, Green jobs, Vocational and technical education

ID 109- Yeşil Ekonomi ve Yeşil Beceriler Konusunda Eğitimin İşlevleri

Esra Nur Akpınar
Harran Üniversitesi, Türkiye
esranurakpinar.gmail.com
0000-0003-3867-2614

Müzeyyen Barut
Fırat Üniversitesi,, Türkiye
mzynbrt@hotmail.com
0000-0003-0681-0066

Burhan Akpınar
Fırat Üniversitesi,Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Dünyada küresel ısınma ve iklim değişimine çözüm olarak öne çıkan yeşil ekonomi, yeşil toplum ve yeşil eğitim bağlamında ele alınan çok kapsamlı bir konudur. Ancak Türkiye'de yeşil ekonomi konusu daha çok siyasi ve endüstriyel bağlamlarda ele alınmaktadır. Bu durum toplumsal algı ve farkındalığın oluşumunu geciktirerek, sorunun tam olarak anlaşılmasını engellemektedir. Oysa yeşil ekonominin sürdürülebilirliği bakımından yeşil bilinç oluşturma ve yeşil beceriler kritik öneme sahiptir. Gerek mevcut kitlelere ve gerekse gelecek kuşaklarda yeşil bilinç oluşturmak ve yeşil beceriler kazandırmak eğitimin temel işlevleri arasındadır. Bundandır ki yeşil eğitim, yeşil ekonomi ve yeşil toplumun üçüncü sacayağı kabul edilmektedir. Dolayısıyla 21. Yüzyıl eğitimi, bilinen amaçlarına ek olarak, yeşil ekonominin yansıması olan yeşil işler için gerekli yeşil becerilerin kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir (Okada & Barry, 2023).

Bu çalışmanın amacı, yeşil ekonomi ve yeşil işlere yönelik eğitimin işlevlerini analiz etmektir. Dokümanter analiz yoluyla yürütülen bu çalışmada konu, ekonomi ve eğitim bağlamında ele alınmıştır. İlgili literatür taramasına bağlı olarak yapılan incelemede, iklim eğitimi ve ekolojik okuryazarlığın, 21. Yüzyıl eğitiminin en önemli işlevleri arasında yer alacağı belirtilmektedir. Bu yüzyılda ekonomik bağlamdaki mesleki kariyerin de yeşil becerilere bağlı olacağı (Jun, Vandenberg & Seo, 2023) öngörülmektedir. Nitekim Avrupa Birliği 2050 yılına kadar 2 milyon yeşil iş oluşturmayı hedeflemektedir (Jeknić, 2023). Dolayısıyla Türk ekonomisinin küresel ölçekte yükselen yeşil dönüşme uyumunu destek için, Türk Eğitim Sisteminin, dünya örneklerinden de yararlanarak acilen, yeşil bir yeniden yapılanmaya gitmelidir. Topyekûn yeşil dönüşüm için bu yapılanma, Mesleki ve Teknik Eğitim başta olmak üzere, tüm eğitim düzeylerindeki öğretim programlarını kapsamalıdır. Daas vd. (2022) göre, bu yapılanma, algı ve farkındalık sağlayacak başlangıç programları, beceri yükseltme ve geliştirme programları ve adil yeşil geçişi sağlayacak yeniden beceri kazandırma programları şeklinde olabilir.

Anahtar Kelimeler: Yeşil ekonomi, Yeşil işler, Yeşil beceriler.

ID 109-Functions of Education in Green Economy and Green Skills

Esra Nur Akpınar
Harran Üniversitesi, Türkiye
esranurakpinar.gmail.com
0000-0003-3867-2614

Müzeyyen Barut
Fırat Üniversitesi,, Türkiye
mzynbrt@hotmail.com
0000-0003-0681-0066

Burhan Akpınar
Fırat Üniversitesi,Türkiye
bakpinar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Green economy, which stands out as a solution to global warming and climate change in the world, is a very comprehensive issue discussed in the context of green society and green education. However, in Turkey, the green economy issue is addressed mostly in political and industrial contexts. This situation delays the formation of social perception and awareness and prevents the problem from being fully understood. However, creating green awareness and green skills are critical for the sustainability of the green economy. Creating green awareness and providing green skills in both the current masses and future generations are among the basic functions of education. For this reason, green education is considered the third pillar of green economy and green society. Therefore, 21st Century education, in addition to its known purposes, has an important function in providing the green skills necessary for green jobs, which are a reflection of the green economy (Okada & Barry, 2023).

The aim of this study is to analyze the functions of education for green economy and green jobs. In this study conducted through documentary analysis, the subject is discussed in the context of economy and education. In the review conducted based on the relevant literature review, it is stated that climate education and ecological literacy will be among the most important functions of 21st Century education. It is predicted that in this century, professional careers in the economic context will also depend on green skills (Jun, Vandenberg & Seo, 2023). As a matter of fact, the European Union aims to create 2 million green jobs by 2050 (Jeknić, 2023). Therefore, in order to support the adaptation of the Turkish economy to the rising green transformation on a global scale, the Turkish Education System should urgently undergo a green restructuring, taking advantage of world examples. For a total green transformation, this structuring should include education programs at all education levels, especially Vocational and Technical Education. Daas et al. (2022), this structuring can be in the form of startup programs that will provide perception and awareness, skill upgrading and development programs, and reskilling programs that will ensure a fair green transition.

Keywords: Green economy, Green jobs, Green skills.

ID 110- ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ORYANTASYON EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK BİR İHTİYAÇ ANALİZİ

Ayşe TEKİN
Karabük Üniversitesi, Türkiye
aysetekin@karabuk.edu.tr

Mustafa POLAT
Karabük Üniversitesi, Türkiye
mustafapolat@karabuk.edu.tr

Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi, Türk yükseköğretim sisteminde özellikle son 10 yılda yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarına büyük bir önem verilmekte ve bu doğrultuda Türkiye'de öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenci sayıları hızla artmaktadır (de Wit & Deca, 2020; YÖK, 2023). Ev sahibi ülkeye uyum sağlamak uluslararası öğrenciler için stresli ve zor bir süreç olduğu ampirik araştırma bulgularıyla kanıtlamıştır (Berry, 2005; Knight, 2011). İlgili literatürde uluslararası öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların arkasında yatan nedenlerin temelinde uluslararası öğrencilerin adaptasyon süreçleriyle ilgili yaşanan aksaklıklar olduğu görülmektedir (Spencer-Oatey & Xiong, 2006). Bununla birlikte ilgili ulusal alanyazında uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecine yönelik olarak geliştirilmiş bir oryantasyon eğitim programına veya güncel nitelikte bir ihtiyaç analizi çalışmasına rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın amacı uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi ve bu bağlamda geliştirilecek olan oryantasyon eğitim programına yönelik çok boyutlu bir ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesidir.

Bu doğrultuda, araştırmada yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

1.Uluslararası öğrencilerin adaptasyon seviyeleri ne düzeydedir?
2.Uluslararası öğrencilerin adaptasyon düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3.Uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler uzman ve uluslararası öğrencilerin görüşlerine göre nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada odaklanılan problemi derinlemesine ve kapsayıcı bir şekilde çözümleyebilmek ve anlaşılmasını sağlayabilmek için nitel ve nicel yöntemi birleştirerek her iki yaklaşımın da avantajlarını kullanmaya olanak sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanan karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen temel alınmıştır (Cresswell, 2021; Terrell, 2012). Araştırmanın nicel verileri, Karabük Üniversitesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerden basit seçkisiz örneklem tekniğine uygun olarak belirlenen toplam 32 farklı ülkeden gelen 2726 öğrenciden araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Uluslararası Öğrenciler için Genel Adaptasyon Ölçeği (Polat & Arslan, 2022) ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise biri 22 uluslararası öğrenciden, diğeri 11 akademisyenden oluşan iki farklı çalışma grubundan, uzmanlar ve uluslararası öğrenciler için araştırmacı tarafından iki farklı versiyon olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Nicel veriler; tanımlayıcı istatistikler

hesaplamalar, bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilirken, nitel verilerin çözümlenmesinde betimel içerik analizine başvurulmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular, uluslararası öğrencilerin genel uyum düzeylerinin ve alt faktörlerden akademik adaptasyon, sosyo-kültürel adaptasyon ve günlük yaşama adaptasyon düzeylerinin orta seviyede diğer alt faktör olan psikolojik adaptasyon düzeylerinin ise iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Öte yandan araştırmada ele alınan 16 farklı demografik değişken temelinde gerçekleştirilen analizlere göre; uluslararası öğrencilerin cinsiyetleri, burs durumları, yaşadığı şehirde akrabasının olma durumları, yaş, eğitim düzeyi, öğrenim gördükleri fakülte, genel akademik not ortalamaları, Türkçe dil seviyeleri, İngilizce dil seviyeleri, ekonomik gelir durumları, gelmiş oldukları coğrafi bölgeler, Türkiyeyi tercih etme nedenleri, Türkiyede bulunma süreleri ve konaklama türlerine göre genel adaptasyon ve/veya alt faktörler bağlamındaki adaptasyon düzeyleri bağlamında anlamlı farklılıklar bulunduğu; istihdam durumları ve medeni durumları bağlamında ise anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Son olarak, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencilerin adaptasyon sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler dört ana tema altında toplanmıştır: sosyo-kültürel adaptasyon, akademik adaptasyon, psikolojik adaptasyon ve günlük yaşama adaptasyon. İlgili bulgular daha sistematik bir yaklaşım ile ele alınabilmesi için her bir alt temaya ilişkin alt başlıklar altında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: adaptasyon, ihtiyaç belirleme, program geliştirme, uluslararası öğrencilerin uyumu, yükseköğretimde uluslararasılaşma

Kaynaklar

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697-712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2. Basım). SAGE.

de Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education: Challenges and opportunities for the next decade. *European higher education area: Challenges for a new decade* içinde (ss. 3-11). https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education, 62,* 14-15. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532

Polat, S., & Arslan, F. (2022). General adaptation scale for ınternational students: Development and validation. *Psycho-Educational Research Reviews, 11*(2), 121-146. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.08

Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum, 19*(1), 37-53. https://doi.org/10.1080/07908310608668753

Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report, 17*(1), 254-280. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1819

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştay raporu.* Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/02-yuksekogretimde-uluslararasilasma-ve-turkiyedeki-universitelerin-uluslararasi-gorunurlugu.pdf

ID 110-A Needs Analysis for an Orientation Program for International Students

Ayşe TEKİN
Karabük University, Türkiye
aysetekin@karabuk.edu.tr

Mustafa POLAT
Karabük University, Türkiye
mustafapolat@karabuk.edu.tr

Introduction

As in many parts of the world, significant emphasis has been placed on internationalization policies within the Turkish higher education system, particularly in the last decade, leading to a rapid increase in the number of international students studying in Turkey (de Wit & Deca, 2020; YÖK, 2023). Empirical research has demonstrated that adapting to the host country is a stressful and challenging process for international students (Berry, 2005; Knight, 2011). The relevant literature suggests that the underlying causes of the problems experienced by international students often stem from difficulties in their adaptation processes (Spencer-Oatey & Xiong, 2006). However, in the national literature, there is a noticeable lack of orientation programs specifically developed for international students or recent needs analysis studies on this topic.

The purpose of this research is to examine the adaptation levels of international students within the context of various variables and to conduct a multidimensional needs analysis for the development of an orientation program aimed at improving their adaptation. Accordingly, the research seeks to answer the following questions:

1. What are the adaptation levels of international students?
2. Do the adaptation levels of international students differ significantly according to various demographic variables?
3. What knowledge and skills do international students need during their adaptation process, according to experts and international students?

Methodology

This study employs an explanatory sequential design, a mixed-method approach that combines qualitative and quantitative methods to leverage the advantages of both approaches for a comprehensive and in-depth understanding of the problem (Cresswell, 2021; Terrell, 2012). Quantitative data were collected from 2,726 international students from 32 different countries studying at Karabük University during the 2023-2024 academic year, selected through simple random sampling. The data were collected using a personal information form prepared by the researchers and the General Adaptation Scale for International Students (Polat & Arslan, 2022). Qualitative data were obtained from two different study groups, one consisting of 22 international students and the other of 11 academics, using semi-structured interview forms designed by the researchers in two different versions for experts and international students.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, independent samples t-tests, and one-way ANOVA, while qualitative data were analyzed using descriptive content analysis.

Results / Expected Outcomes

The findings indicate that international students' overall adaptation levels, including sub-factors such as academic adaptation, socio-cultural adaptation, and daily life adaptation, are at a moderate level, while their psychological adaptation levels are at a good level. Additionally, analyses based on 16 different demographic variables revealed significant differences in adaptation levels based on gender, scholarship status, the presence of relatives in the city, age, educational level, faculty, overall academic grade point average, Turkish language proficiency, English language proficiency, economic status, geographic region of origin, reasons for choosing Turkey, duration of stay in Turkey, and type of accommodation. However, no significant differences were found in adaptation levels based on employment status and marital status. Lastly, the findings from the semi-structured interviews indicate that the knowledge and skills required by international students during their adaptation process can be categorized into four main themes: socio-cultural adaptation, academic adaptation, psychological adaptation, and daily life adaptation. These findings were discussed under specific subheadings for each theme to ensure a more systematic approach.

Keywords: adaptation, adjustment, curriculum development, needs assessment, internationalization of higher education

References

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697-712. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2.ed.). SAGE.

de Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of higher education: Challenges and opportunities for the next decade. In *European higher education area: Challenges for a new decade* (ss. 3-11). https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1

Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education, 62,* 14-15. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532

Polat, S., & Arslan, F. (2022). General adaptation scale for ınternational students: Development and validation. *Psycho-Educational Research Reviews, 11*(2), 121-146. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.08

Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum, 19*(1), 37-53. https://doi.org/10.1080/07908310608668753

Terrell, S. R. (2012). Mixed-methods research methodologies. *The Qualitative Report, 17*(1), 254-280. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1819

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye'deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştay raporu.* Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/02-yuksekogretimde-uluslararasilasma-ve-turkiyedeki-universitelerin-uluslararasi-gorunurlugu.pdf

ID 111- Temel Eğitim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Işığında İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma

Gülen Onurkan Aliusta
Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
gulen.onurkan@emu.edu.tr
0000-0002-1964-2615

Giriş

Giderek daha karmaşık ve dinamik hale gelen bir dünyada başarılı olmaları için okulların öğrencileri 21. yüzyıl yeterlikleri - bilgi, beceri, tutum ve değerler - ile donatması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, iletişim ve dijital okuryazarlık gibi yeterliklerle ilgili olarak öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi onları geleceğin olası zorluklarıyla başa çıkmalarına yönelik hazırlamaktadır. Bu yeterliklerin eğitim sistemlerine dahil edilmesi öğrencilerin akademik deneyimlerini zenginleştirmekte, kişisel gelişimlerini beslemekte ve onları sorumlu vatandaşlar olma yolunda güçlendirmektedir. Tüm öğrencilerin geleceğin dünyasının zorluklarına iyi hazırlanabilmeleri için eğitim sistemlerinin bu yeterliklere öncelik vermesi büyük önem taşımaktadır (Ananiadoui ve Claro, 2009).

21. yüzyıl yeterliklerinin okullarda öğretilmesi ve öğrenilmesi için bu yeterliklerin mevcut eğitim programlarına dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak, bunu başarmak için eğitim programları, pedagoji ve değerlendirme alanlarında dönüştürücü değişiklikler yapılması ve söz konusu bileşenlerin birbiriyle uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir (Foster, 2023; Voogt ve Roblin, 2012). Çoğu ülke bu yeterliklerin önemini kabul etmekle birlikte, yalnızca birkaçı söz konusu yeterlikleri eğitim programlarına açıkça entegre etmekte veya geliştirilmelerini sağlamak için fırsatlar sunmaktadır (Care, Anderson ve Kim, 2016). Bu durum, öğretmenlerin bu yeterlikleri öğretmelerini sağlayacak yaklaşımların tasarlanması ve uygulanmasına çok da katkıda bulunmamaktadır. 21. yüzyıl yeterliklerinin farklı bileşenleri arasında uyum sağlanarak sistematik bir şekilde eğitim programlarına entegre edilmesi ve okullarda açıkça öğretilip geliştirilmeleri gerekmektedir.

Beceriler bir hedefe ulaşmak için görevleri yerine getirme ve bilgiyi kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Karmaşık talepleri yerine getirmek için bilgi, beceri, tutum ve değerlerin harekete geçirilmesini içeren yeterliklerin önemli bir bölümü becerilerden meydana gelmektedir (OECD, 2019). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (OECD Learning Compass, 2030) becerileri bilişsel ve üstbilişsel, sosyal ve duygusal, pratik ve fiziksel olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır (OECD, 2019). Beceriler üç farklı kategori altında ele alınmakla birlikte çoğu becerinin birbiriyle iç içe geçtiği ve örtüştüğü görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs'taki güncellenmiş temel eğitim programını 21. yüzyıl becerileri ışığında ele alarak söz konusu becerilerin programın farklı bileşenlerine (hedefler, öğretim stratejileri ve değerlendirme) ne ölçüde yansıtıldığını ve bu bileşenlerin birbiriyle ne ölçüde uyumlu hale getirildiğini incelemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan değerlendirici durum çalışması (Yin, 1994) yöntemi kullanılmış ve veriler döküman analizi yoluyla toplanmıştır. Yin'in (1994) belirttiği gibi, döküman analizi, özellikle nitel durum çalışmalarında, araştırmacıların araştırılan olguya

ilişkin zengin açıklamalar üretmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada, OECD Learning Compass 2030 (2019) tarafından üç kategori altında verilen 21. yüzyıl becerilerine dayalı olarak, 21. yüzyıl becerilerinin Kuzey Kıbrıs'ta uygulanan temel eğitim programına ne ölçüde yansıtıldığını ve programın farklı bileşenlerinin birbirleriyle ne kadar iyi uyumlu olduğunu bulmak amacıyla derinlemesine döküman analizi yapılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen ilk bulgular, çoğunlukla bilişsel kategori altında yer alan belirli becerilerin temel eğitim programına yansıtıldığını ve programın bileşenleri arasında belirli bir düzeyde uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Becerilerin çeşitli derslerin öğretim programlarına ne ölçüde dahil edildiğine ışık tutmak için programlarda yer alan öğrenme çıktılarının analiz edilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl yeterlikleri, döküman analizi, durum çalışması, Kuzey Kıbrıs, program değerlendirme.

Kaynaklar

Ananiadoui, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.

Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems.* The Brookings Institute. https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/09/global_20160916_breadth_of_skills_movement.pdf

Foster, Natalie (2023), "21st Century competencies: Challenges in education and assessment", in Natalie Foster and Mario Piacentini (eds.), Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills, OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). *Learning compass 2030*. http://www.oecd.org/education/2030- project/teaching-andlearning/learning/learning-compass-2030/

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.

ID 111-Analysis of Basic Education Curriculum in light of the 21st Century Skills: A Qualitative Study

Gülen Onurkan Aliusta
Eastern Mediterranean University, TRNC
gulen.onurkan@emu.edu.tr
0000-0002-1964-2615

Introduction

Equipping students with 21st century competencies - knowledge, skills, attitudes and values - in schools is crucial for preparing them to succeed in an increasingly complex and dynamic world. Promoting competences such as critical thinking, creativity, collaboration, communication and digital literacy enable teachers to prepare students to meet the challenges of the future. Incorporating these competences into education systems not only enhances students' academic experiences but also nurtures their personal development empowering them to become responsible citizens. It is imperative that education systems prioritize these competences so that all students are well prepared for the challenges of the future world (Ananiadoui and Claro, 2009).

21st century competencies can be taught and learned in schools through infusing them into existing curricula. Yet, this requires transformative changes across curricula, pedagogy and assessment, while also ensuring that these components align well with each other (Foster, 2023; Voogt and Roblin, 2012). While most countries acknowledge the importance of these competencies, only few explicitly integrate them into their curricula or offer growth pathways for their development (Care, Anderson and Kim, 2016). This leads to little or no guidance concerning designing and implementing approaches to teaching these competences by the teachers. 21st century competences need to be integrated systematically into curriculum with alignment among different components, ensuring that they are explicitly taught and developed in schools.

Skills, that refer to the capacity to perform tasks and make use of knowledge in order to achieve a goal, are part of competences that involves the mobilization of knowledge, skills, attitudes and values to accomplish complex demands (OECD, 2019). The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Learning Compass 2030 classifies skills into three categories: cognitive and metacognitive, social and emotional and, practical and physical (OECD, 2019). Though there are three different categories, there are overlaps with most skills interwoven with each other.

The aim of this study is to analyze the updated basic education curriculum in North Cyprus in light of the 21st century skills to find out the extent these skills are reflected and aligned across different components – objectives, instructional strategies and assessment- of the curriculum.

Methodology

Evaluative case study method (Yin, 1994) was adopted and the required data were gathered through document analysis. As Yin (1994) puts it, document analysis is particularly useful in

qualitative case studies enabling researchers to produce rich descriptions of the phenomenon investigated. Based on the 21st century skills given under three categories in the OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019), an in-depth document analysis of the basic curriculum was conducted in order to find out the extent 21st century skills are reflected across curriculum and how well different components of the curriculum are aligned with each other.

Results

Initial findings obtained from the study revealed that certain skills, mostly under cognitive category, are reflected in the basic education curriculum with an alignment, to a certain degree, among the components of the curriculum. Learning outcomes of subject curricula need to be analysed to shed light on the extent the skills are incorporated throughout various subject areas in basic education curriculum.

Key words: case study, curriculum evaluation, document analysis, North Cyprus, 21st century competences.

References

Ananiadoui, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.

Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems.* The Brookings Institute. https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/09/global_20160916_breadth_of_skills_movement.pdf

Foster, Natalie (2023), "21st Century competencies: Challenges in education and assessment", in Natalie Foster and Mario Piacentini (eds.), Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills, OECD Publishing, Paris

OECD. (2019). *Learning compass 2030*. http://www.oecd.org/education/2030- project/teaching-andlearning/learning/learning-compass-2030/

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st-century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299–321.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.

ID 112- Ortaokul Öğrencilerinin Sistem Düşüncesi Temelli Çevre Eğitimi Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Arzu DERYA TAŞÇI
Kafkas Üniversitesi, Türkiye
deryadasci@kafkas.edu.tr
0000-0003-3667-2020

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Hasret NUHOĞLU
Maltepe Üniversitesi, Türkiye
hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr
0000-0002-9985-4203

Giriş

Dünyamız toplumsal, ekonomik ve çevresel alanda pek çok karmaşık sistemin birlikteliği ile varlığını sürdürmektedir. Üstelik küreselleşme, teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerin gün geçtikçe artması bu karmaşıklığın boyutlarını da gözler önüne sermektedir. Bunun yanı sıra dünyamız yoksulluk, iklim değişikliği, çevre kirliliği gibi pek çok dinamik ve karmaşık sorunla da mücadele etmeye çalışmaktadır. Tam bu noktada, sistem düşüncesi karmaşık sorunların nedenleri ve olası sonuçları hakkında fikir yürütebilmeyi sağlayan yeni bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Capra & Luisi, 2014). Sistem düşüncesi, bireylerin bütünü çoklu perspektiflerden görmelerine, bileşenler arasındaki etkileşimleri, kalıpları ve karşılıklı ilişkileri tanımalarına, bileşenlerin neden-sonuç ilişkilerini zamansal ve mekânsal boyutlar açısından görmelerine, insanların birbirlerini ve dünyayı bir bütün olarak anlamalarına olanak sağlamaktadır (Sweeney, 2001; Taylor vd., 2020). Sistem düşüncesi sahip olduğu bu özellikler sayesinde zamanla eğitim alanındaki uygulayıcıların ve araştırmacıların da ilgisini çeken bir konu haline gelmiştir (Benson, 2007). Sistem düşüncesi eğitimin tüm alanları ile ilişkilendirilebilir, ancak en önemli çalışma alanlardan biri çevre eğitimidir (Evagorou vd., 2009). Sistem düşüncesi sahip olduğu görsel araçları, büyük resmi görmeyi sağlayan senaryoları ve modellemeleri aracılığıyla öğrencilere çevresel sistemlerin "görünmeyen" yönlerini keşfetme fırsatı sağlamaktadır. Böylelikle çevre eğitimi öğrencilerin sistem düşüncesi becerilerinin geliştirilmesine de imkân sağlamaktadır (Lezak & Thibodeau, 2016). Sistem düşüncesinin eğitim alanındaki ve özellikle çevre eğitimi açısından katkıları değerlendirildiğinde öğretmenlerin her geçen gün sistem düşüncesini derslerine entegre etmeye çalıştığı görülmektedir. Bu çabalara rağmen, hali hazırdaki alanyazında sistem düşüncesinin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki yararları veya sonuçları hakkında çok az sayıda araştırma olduğu vurgulanmaktadır (Hopper & Stave, 2008). Bu noktadan hareketle ortaokul öğrencilerinin sistem düşüncesi temelli çevre eğitimi dersi uygulama sürecine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın, sistem düşüncesinin çevre eğitimine farklı bir bakış açısı sağlaması, sistem düşüncesi ile ilgili eğitim

materyallerinin geliştirilmesi, sistem düşüncesi uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi bakımından alanyazında kendine bir yer bulacağı düşüncesi ile değerli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması araştırmacının bir durumu veya birden çok durumu detaylı bir şekilde, birden fazla veri toplama aracı kullanarak raporlaştırdığı nitel bir desendir. Çalışmada veri toplama amacıyla öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrencilerin yazdıkları günlüklerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak kodlanmış, elde edilen bulgular birlikte yorumlanarak sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından sistem düşüncesi temelli etkinliklerin öğrenciler için heyecan verici olduğu, derse katılma isteği ve merakı uyandırdığı, derse aktif katılımı sağladığı, ekip çalışmasına imkân verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca sistem düşüncesi etkinliklerinin öğrencilerin olayları farklı bakış açılarından değerlendirmelerine, yordama becerilerinin gelişimine, olayları çok yönlü ve bütünsel bakış açısı ile düşünmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Üstelik gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde sınıfta öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri bir tartışma ortamı oluştuğu vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, sistem düşüncesi etkinlikleriyle gerçekleştirilen grafik, stok akış ve nedensel döngü diyagramı çizimlerinin öğrencilerin zihinsel modellerini resmetmelerine, doğadaki nedensel döngüleri fark etmelerine, kavramları birbiri ile ilişkilendirmelerine imkân sağladığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: sistem düşüncesi, çevre eğitimi, ortaokul öğrencileri

*Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Arzu DERYA TAŞÇI tarafından tamamlanan "Sistem Düşüncesi Temelli Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme, Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Beceri Algıları Üzerindeki Etkisi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Kaynaklar

Benson, T. A. (2007). *Developing a systems thinking capacity in learners of all ages.* Systems Thinking in Schools Program. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=df96d1ecfb925c720b8a2d7d5ce20e6d6aa8bb99

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). The systems view of life: A unifying vision. *Cambridge University Press.* https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.

Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: A case study with fifth-graders and sixth-graders. *International Journal of Science Education, 31*(5), 655-674. https://doi.org/10.1080/09500690701749313

Hopper, M., & Stave, K. A. (2008, July). *Assessing the effectiveness of systems thinking interventions in the classroom* [Paper presentation]. 26th İnternational Conference of The System Dynamics Society (pp. 1-26).

Lezak, S. B., & Thibodeau, P. H. (2016). Systems thinking and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology, 46,* 143-153. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.005

Sweeney, L. B. (2001). Guidelines for daily systems thinking practice. *The Systems Thinker*, *12*(2), 6.

Taylor, S., Calvo-Amodio, J., & Well, J. (2020). A method for measuring systems thinking learning. *Systems*, *8*(2), 11. https://doi.org/10.3390/systems8020011

ID 112- Examining the Views of Secondary School Students on Systems Thinking Based Environmental Education Activities*

Arzu DERYA TAŞÇI
Kafkas University, Türkiye
deryadasci@kafkas.edu.tr
0000-0003-3667-2020

Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk University, Türkiye
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Hasret NUHOĞLU
Maltepe University, Türkiye
hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr
0000-0002-9985-4203

Introduction

Our world continues its existence with the coexistence of many complex systems in the social, economic and environmental fields. Moreover, the increasing developments in globalization, technology and communication reveal the dimensions of this complexity. In addition, our world is trying to combat many dynamic and complex problems such as poverty, climate change and environmental pollution. At this point, systems thinking emerges as a new way of thinking that allows us to think about the causes and possible consequences of complex problems (Capra & Luisi, 2014). Systems thinking allows individuals to see the whole from multiple perspectives, to recognize interactions, patterns, and interrelationships between components, to see cause-effect relationships of components in terms of temporal and spatial dimensions, and to understand each other and the world as a whole (Sweeney, 2001; Taylor et al., 2020). Thanks to these features, systems thinking has become a subject that attracts the attention of practitioners and researchers in the field of education (Benson, 2007). Systems thinking can be associated with all areas of education, but one of the most important areas of study is environmental education (Evagorou et al., 2009). Systems thinking provides students with the opportunity to discover the "unseen" aspects of environmental systems through its visual tools, scenarios and models that enable them to see the big picture. Thus, environmental education also allows students to develop systems thinking skills (Lezak & Thibodeau, 2016). When the contributions of systems thinking in the field of education and especially in terms of environmental education are evaluated, it is seen that teachers are trying to integrate systems thinking into their lessons every day. Despite these efforts, it is emphasized that there is very little research in the current literature on the benefits or results of systems thinking on students' learning processes (Hopper & Stave, 2008). From this point of view, it is aimed to examine the views of middle school students on the process of implementing systems thinking-based environmental education courses. This study is considered valuable because it will find a place in the literature in terms of providing a different perspective on environmental education, developing educational materials related to systems thinking, and determining the effectiveness of systems thinking applications.

Methodology

In the study, a case study design, one of the qualitative research methods, was used. According to Creswell (2013), a case study is a qualitative design in which the researcher reports a situation or multiple situations in detail using more than one data collection tool. Student diaries and a semi-structured interview form were used for data collection in the study. The data obtained from the semi-structured interviews conducted with the students and the diaries written by the students were subjected to descriptive analysis and coded, and the findings were interpreted and presented together.

Results

The findings of the study show that system thinking-based activities are exciting for students, stimulate their desire and curiosity to participate in the lesson, ensure active participation in the lesson, and enable teamwork. In addition, it has been revealed that system thinking activities contribute to students' evaluation of events from different perspectives, development of their predictive skills, and thinking about events from a multi-dimensional and holistic perspective. Moreover, it has been emphasized that a discussion environment is created in the classroom where students can easily express their thoughts thanks to the activities carried out. In addition, it has been concluded that the graph, stock flow, and causal loop diagram drawings carried out with system thinking activities allow students to depict their mental models, recognize causal loops in nature, and relate concepts to each other.

Keywords: systems thinking, environmental education, secondary school students

*This study is derived from the doctoral thesis titled “The Effect of Systems Thinking Based Environmental Education on Critical Thinking, Metacognitive Awareness and Problem Solving Skills Perceptions” completed by Arzu DERYA TAŞÇI at Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction.

References

Benson, T. A. (2007). *Developing a systems thinking capacity in learners of all ages.* Systems Thinking in Schools Program. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=df96d1ecfb925c720b8a2d7d5ce20e6d6aa8bb99

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). The systems view of life: A unifying vision. *Cambridge University Press.* https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.

Evagorou, M., Korfiatis, K., Nicolaou, C., & Constantinou, C. (2009). An investigation of the potential of interactive simulations for developing system thinking skills in elementary school: A case study with fifth-graders and sixth-graders. *International Journal of Science Education*, *31*(5), 655-674. https://doi.org/10.1080/09500690701749313

Hopper, M., & Stave, K. A. (2008, July). *Assessing the effectiveness of systems thinking interventions in the classroom* [Paper presentation]. 26th İnternational Conference of The System Dynamics Society (pp. 1-26).

Lezak, S. B., & Thibodeau, P. H. (2016). Systems thinking and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology*, *46*, 143-153. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.005

Sweeney, L. B. (2001). Guidelines for daily systems thinking practice. *The Systems Thinker*, *12*(2), 6.

Taylor, S., Calvo-Amodio, J., & Well, J. (2020). A method for measuring systems thinking learning. *Systems*, *8*(2), 11. https://doi.org/10.3390/systems8020011

ID 113- Eğitimde Eşitlik Üzerine Yapılmış Çalışmaların Sistematik İncelemesi ve Bibliyometrik Analizi

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
zehrasedefcoskun@gmail.com
0000-0002-3466-8119

Hilal BİLGİN AYDIN
Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
hilalbilgin91@artvin.edu.tr
0000-0002-0219-7308

Giriş

Eğitimde eşitlik geçmişten günümüze hem bireylerin hem de toplumun gelişimi için önemli bir adımdır. Eğitim sisteminin gelişmesi, ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişim arttıkça eğitimde fırsat eşitliği sağlamak mümkün hale gelebilir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için maddi yetersizliği olan kişiler için finansal destek ve burslar, alt yapı olanakları ve erişimi artırma, nitelikli öğretmen yetiştirmeye önem vermek ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için kapsayıcı eğitim fırsatları ve toplumsal farkındalık artırmak için gerekli politikalar ve yasal düzenlemeler gereklidir. Eğitimde eşitlik konusu literatürde nasıl ele alındığı ve ne tür sonuçlar elde edildiğini görmek literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Bu bağlamda, bu çalışma Web of Science tarafından dizinlenen eğitimde eşitlik konulu makalelerin araştırma eğilimlerini sistematik bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için iki aşamalı bir analiz süreci yürütülmüştür. Bibliyometrik analiz ile makalelerin tanımlayıcı istatistikleri, en üretken ülkeler ve yazarlar, en popüler makaleler, dergiler ve anahtar kelimeler, yıllık bilimsel üretim, ilk üç derginin yıllara göre büyümesi, eğitimde eşitlik konusunda öncü ve etkileyici araştırmalar bulunmuştur. Ayrıca içerik analizi ile makalelerin yöntemleri, amaçları, veri analiz yöntemleri ve katılımcıların seçimindeki değişiklikler analiz edilmiştir. Bu inceleme sonucunda eğitimde eşitlik konusunun popüler bir araştırma konusu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu yurt dışında gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

"Eğitimde Eşitlik" üzerine yapılan araştırmalar bibliyometrik ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. İlk olarak, bibliyometrik analiz ile dergiler, ülkeler ve yazarlarla ilgili istatistikleri sunarak eğitimde eşitlik araştırmalarının niceliksel yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. İçerik analizi ile de çalışmaların yöntemleri, amaçları ve katılımcıları hakkında ayrıntılı bilgi sunulmaya çalışılmıştır.

Eğitimde eşitlik ile ilgili yapılan yayınların bibliometrik parametreleri ve bibliometrik ağ analizleri yapılmıştır. Tam metin olarak ulaşılabilen makalelerin ise yöntemi, amacı, katılımcı bilgileri ve veri analiz yöntemlerini belirlemek için içerik analizi kullanılmıştır.

Bibliyometrik analiz yöntemi, bilimsel araştırmaların etkili noktalarının vurgulanmasını ve araştırma eğilimlerinin sistematik olarak tespit edilmesini sağlayan önemli bir araştırma aracıdır. (Zhang, vd., 2016).

Eğitimde eşitlik ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizini kolaylaştırmak için çalışma kapsamında Web of Science veri tabanına "Eğitimde Eşitlik" anahtar kelimesi girilmiştir. Toplam 353 çalışmaya ulaşılmıştır. Belge tipi olarak makaleler seçilerek 273 makalenin bibliyometrik analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Seçilen 273 makalenin hepsinin tam metnine ulaşılarak içerik analizi yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada, R paket programı kullanılarak veri setini oluşturan 273 makalenin bibliyometrik analiz yapılmıştır. R paket programı ile veri tabanlarından indirilen yayınların ana bilgileri olan yazarlar, anahtar kelimeler, yıl aralıkları, tek ya da çok yazarlı makale sayıları gibi bilgiler verirken; en üretken yazarlar, en çok atıf alan makaleler ve yazarlar, en üretken ülkeler, en sık kullanılan dergiler, en sık kullanılan anahtar kelimeler ve kavramsal harita ve anahtar kelime kümelerine gibi bilgilere erişilerek bibliyometrik analiz yapılmaktadır (Aria & Cuccurullo, 2017).

273 makalenin yöntemi, amacı ve katılımcıların seçimindeki değişiklikleri göstermek için ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Elde edilen tüm bulguların analizlerine göre sonuçlara ulaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: içerik analizi, R paket programı, web of science

Kaynaklar

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics, 11*(4), 959-975.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

Zhang, J., Yu, Q., Zheng, F., Long, C., Lu, Z., & Duan, Z. (2016). Comparing keywords plus of WOS and author keywords: A case study of patient adherence research. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 67*(4), 967-972.

ID 113-A Systematic Review and Bibliometric Analysis of Studies on Equality in Education

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh University, Türkiye
zehrasedefcoskun@gmail.com
0000-0002-3466-8119

Hilal BİLGİN AYDIN
Artvin Çoruh University, Türkiye
hilalbilgin91@artvin.edu.tr
0000-0002-0219-7308

Introduction

Equality in education is an important step for the development of both individuals and society from past to present. As the development of the education system, economic development and community development increases, it may become possible to ensure equality of opportunity in education. In order to ensure equality of opportunity in education, policies and legal regulations are necessary to provide financial support and scholarships for people with financial inadequacies, to increase infrastructure facilities and access, to attach importance to training qualified teachers and to ensure continuous professional development of teachers, to provide inclusive education opportunities for students in need of special education, and to raise social awareness. Seeing how the issue of equity in education is addressed in the literature and what kind of results are obtained can make important contributions to the literature. In this context, this study aims to present the research trends of articles on equity in education indexed by Web of Science from a systematic perspective. To achieve this goal, a two-stage analysis process was conducted. Through bibliometric analysis, descriptive statistics of the articles, the most productive countries and authors, the most popular articles, journals and keywords, annual scientific production, the growth of the top three journals over the years, pioneering and influential research on educational equity were found. In addition, content analysis was used to analyze the methods, objectives, data analysis methods and changes in the selection of participants. As a result of this review, it was determined that equity in education is a popular research topic. The majority of the studies were conducted abroad.

Methodology

Research on “Equality in Education” is analyzed through bibliometric and content analysis methods. First, through bibliometric analysis, it is aimed to reveal the quantitative aspects of educational equity research by presenting statistics on journals, countries and authors. Content analysis provides detailed information about the methods, aims and participants of the studies. Bibliometric parameters and bibliometric network analysis of the publications on equity in education were conducted. Content analysis was used to determine the method, purpose, participant information and data analysis methods of the articles that could be accessed in full text. Bibliometric analysis method is an important research tool that enables highlighting the effective points of scientific research and systematically identifying research trends (Zhang, vd., 2016).

In order to facilitate the bibliometric analysis of studies on equity in education, the keyword "Equality in Education" was entered into the Web of Science database. A total of 353 studies were reached. Articles were selected as the document type and it was decided to conduct bibliometric analysis of 273 articles. It was decided to conduct content analysis by accessing the full text of all 273 selected articles.

In this study, bibliometric analysis of 273 articles constituting the data set was performed using the R package program. With the R package program, bibliometric analysis is performed by accessing information such as the most prolific authors, most cited articles and authors, most prolific countries, most frequently used journals, most frequently used keywords and conceptual map and keyword clusters, while providing information such as authors, keywords, year ranges, number of single or multi-author articles, which are the main information of publications downloaded from databases (Aria & Cuccurullo, 2017). For 273 articles, content analysis was used to show changes in the method, purpose and selection of participants. The process in content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Results / Expected Outcomes

Conclusions will be reached according to the analysis of the findings obtained.

Keywords: content analysis, R package program, web of science

References

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of informetrics, 11*(4), 959-975.

Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

Zhang, J., Yu, Q., Zheng, F., Long, C., Lu, Z., & Duan, Z. (2016). Comparing keywords plus of WOS and author keywords: A case study of patient adherence research. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 67*(4), 967-972.

ID 116- Farklılaştırılmış Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Okuduğunu Anlama Becerileri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi

Hasret Gürsoy
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hasretguven82@gmail.com

Asuman SARACALOĞLU
Aydın Adnan MenderesÜniversitesi , Türkiye
sedasaracal@gmail.com

Giriş

Yabancı dil öğrenme sürecinde başarının sağlanmasında doğru yöntem ve tekniklerin kullanılmasının yanında, tutum, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin de önemli rol oynadığı bilinmektedir. Çeşitli dilbilimciler ve yabancı dil öğretimi alan uzmanları, ikinci dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini anlamaya ve buna yönelik yaklaşım ve yöntemler geliştirmeye çalışmışlardır (Harmer, 2001). Türkiye'de geçmişten günümüze Anadolu liseleri ve yabancı dil ağırlıklı liselerde uygulanan hazırlık eğitimi dışında etkili şekilde İngilizce öğretimi yapılamamış ve bu sorun günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Çağdaş bir yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretimin bilimsel araştırma sürecine uygun bir şekilde uygulanarak etkisinin akademik ve duyuşsal boyutlarda incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf İngilizce dersinde farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerisi ve yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem esas alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel bölümünde ise durum çalışması kullanılmıştır. Asıl uygulama öncesi, bir devlet ortaokulunda, bir beşinci sınıfta pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve asıl uygulamaya yönelik dönüt alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu başarı düzeyi "alt" olan bir ortaokulun iki beşinci sınıfı oluşturmuştur. Eşitlenmemiş kontrol gruplu desen yöntemiyle iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplarda öğretimin uygulanması ön test ve son test uygulamasıyla birlikte on hafta sürmüştür. Deney grubuna farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak hazırlanmış program uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Öğretimin farklılaştırılmasından önce, öğrencilerin öğrenme profilleri incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme stilleri Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği aracılığıyla belirlenmiştir. Deneysel işlem süresince, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupta içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. Araştırmada veriler karma araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Programların uygulanması öncesinde her iki gruba da İngilizce Okuma Becerisi Başarı Testi ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği, uygulama öncesi ön test, program uygulanmasından sonra son test ve programın uygulanışından dört hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney grubunda

uygulama sürecinde öğrenciler yansıtıcı günlüklerine programla ilgili duygu ve değerlendirmelerini yazmışlardır. Deney grubundaki uygulama sürecine araştırmacı gözlemi olarak katılmıştır. Ayrıca öğretmen, uygulama sürecinde saha notu tutmuştur. Programın uygulanmasından sonra deney grubunda belirlenen öğrencilerle uygulanan programa ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler karma araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Nicel veriler İngilizce okuma becerisi başarı testi ve çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedefleri ölçeği aracılığıyla nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, yansıtıcı günlükler ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler, gruplararası farklılıkları ölçmek için iki yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik ve betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, farklılaştırılmış öğretime dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretim programının deney grubu öğrencilerinin İngilizce okuma becerisi başarılarını artırdığı ve duyuşsal özelliklerine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretime dayalı işlenen İngilizce derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin, ilgi, motivasyon ve derse katılımını artırdığı ve dersi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazında bunun gibi yapılan çalışmaların birçoğunun sonuçlarıyla (Meşe, 2021; Leblebiciler, 2020; Rasgen, 2020; Aras, 2018; Özer, 2018; Samms, 2009; Chen, 2007; Cheng, 2006) benzerlik göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Öğretimi, Program Geliştirme, Program Değerlendirme

Kaynaklar

Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes* [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated ınstruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks* [Doctoral Dissertation, University of New Orleans]. https://scholarworks.uno.edu/td/837

Cheng, A. C. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest* (Publication No. 3238301) [Doctoral dissertation, University of Southern California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.

Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East Technical University.

Meşe, E. (2021). *The impact of differentiated instruction on tertiary EFL students' speaking proficiency and online self-regulation, and student perceptions in distance education* [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Özer, S., & Yılmaz, E. (2018). The effect of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention. *Kastamonu Education Journal, 26*(1), 11-20. https://doi.org/10.24106/kefdergi.374145

Rasgen, S. (2020). *Implementing CLIL method as part of differentiated instruction*. [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: Impacts on academic achievement, social and personal development* (Publication No. 3384616) [Doctoral Dissertation, Argosy University, Sarasota]. ProQuest Dissertations & Theses

ID 116-The Effect Of Differentiated Instruction on 5th Grade Students' English Reading Comprehension Skills And Affective Traits

Hasret Gürsoy
Ministry of Education, Türkiye
hasretguven82@gmail.com

Asuman SARACALOĞLU
Aydın Adnan Menderes University, Türkiye
sedasaracal@gmail.com

Introduction

It is known that in addition to using the right methods and techniques in achieving success in the foreign language learning process, affective factors such as attitude, anxiety and motivation also play an important role. Various linguists and experts in the field of foreign language teaching have tried to understand how second language learning takes place and to develop approaches and methods for this purpose (Harmer, 2001). In Turkey, apart from the preparatory education applied in Anatolian high schools and foreign language-focused high schools from past to present, English language teaching has not been implemented effectively and this problem continues to exist today. It is thought that it is very important to apply differentiated instruction, which is a contemporary approach, in accordance with the scientific research process and to examine its effects in academic and affective dimensions. The purpose of this research is to investigate the effect of the English curriculum based on differentiated instruction in the 5th grade English lesson on the students' English reading comprehension skills and the attainment of the affective objectives of foreign language teaching.

Methodology

Mixed methodology design was used in the research. Quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used in the quantitative part of the research, and case study was used in the qualitative part. Before the main implementation, a pilot implentation was carried out in a fifth grade in a public secondary school and feedback for the main implementation was received. The study group consisted of two fifth graders of a secondary school with "low" success level. With the unequaled control group design method, two classes were determined as the experimental and control groups. The implementation lasted ten weeks including the pre-test and post-test. While the curriculum based on differentiated instruction was implemented to the experimental group, the current curriculum was implemented to the control group. Before the differentiation of instruction, the learning profiles of the students were examined. At this stage, the learning styles of the students were determined through the Marmara Learning Styles Scale. During the experimental process, the content, process and product were differentiated in the group in which differentiated instruction was implemented. The data in the study were collected by mixed research method. Before the implementation of the curricula, English Reading Skills Achievement Test and Primary EFL Affective Objectives Scale were applied to both groups as a pre-test before the implementation, a post-test after the

implementation, and a retention test four weeks after the implementation. During the implementation process in the experimental group, the students wrote their feelings and evaluations about the program in their reflective journals. The researcher participated in the implementation process in the experimental group as observer. In addition, the teacher took field notes during the implementation process. After the implementation of the program, interviews were conducted with the students chosen from the experimental group about the curriculum implemented. The data in the study were collected through mixed research method. Quantitative data were collected through English Reading Skills Achievement Test and Primary EFL Affective Objectives Scale, while qualitative data were collected through semi-structured interview form, observation form, reflective journals and field notes. Quantitative data were analyzed using two-way ANOVA to determine the intergroup differences. Qualitative data were analyzed using content and descriptive analysis techniques.

Results

As a result of the research, it was revealed that the English teaching curriculum based on differentiated instruction increased the English reading skill achievement of the experimental group students and contributed positively to their affective traits. The activities in English lessons based on differentiated instruction increased students' interest, motivation and participation in the lesson and made the lesson interesting and fun. The results obtained are similar to the results of many similar studies in the literature (Meşe, 2021; Leblebiciler, 2020; Rasgen, 2020; Aras, 2018; Özer, 2016; Samms, 2009; Chen, 2007; Cheng, 2006).

Keywords: Curriculum Development, Curriculum Evaluation, English Language Teaching

References

Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes* [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated ınstruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks* [Doctoral Dissertation, University of New Orleans]. https://scholarworks.uno.edu/td/837

Cheng, A. C. (2006). *Effects of differentiated curriculum and instruction on Taiwanese EFL students' motivation, anxiety and interest* (Publication No. 3238301) [Doctoral dissertation, University of Southern California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.

Leblebicier, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East Technical University.

Meşe, E. (2021). *The impact of differentiated instruction on tertiary EFL students' speaking proficiency and online self-regulation, and student perceptions in distance education* [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Özer, S., & Yılmaz, E. (2018). The effect of thinking-style-based differentiated instruction on achievement, attitude and retention. *Kastamonu Education Journal, 26*(1), 11-20. https://doi.org/10.24106/kefdergi.374145

Rasgen, S. (2020). *Implementing CLIL method as part of differentiated instruction*. [Unpublished Master's Thesis]. Bahçeşehir University.

Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: Impacts on academic achievement, social and personal development* (Publication No. 3384616) [Doctoral Dissertation, Argosy University, Sarasota]. ProQuest Dissertations & Theses

ID 117- COVID-19 Pandemisinin Özel Yetenekliler Eğitiminde Program Geliştirme Üzerindeki Etkisi: Sistematik Bir İnceleme

Esra Kerimoğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
esrak@yildiz.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-7004-3175

Sema Tan
Sinop Üniversitesi, Türkiye
sematan@sinop.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-9816-8930

Giriş

Araştırmacılar ve uygulayıcılar özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak etkili yöntem ve program arayışı içerisindedirler (Ford & Chen, 2001; Kaplan, 2019; Winebrenner, 2012). Araştırmalar, yüksek kaliteli programın öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Ayoub vd., 2022). Özel yetenekliler alanında çalışan araştırmacılar, tek tip programlardan kaçınılmasını önererek (Renzulli, 2001), programların öğrencilerin gelişimlerini göz önünde bulundurması, üst düzey düşünme becerilerini etkinleştirmesi, disiplinlerarası yaklaşımı benimsemesi ve hızlandırma, zenginleştirme ve farklılaştırma faaliyetlerini içermesi gerektiğini vurgulamıştır (Kaplan, 2005; Little, 2012; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2014).

COVID-19 pandemisi, 2020 baharında derslerin çevrim içi devam etmesine neden olmuştur. Her ne kadar bu durum, dijital altyapı eksiklikleri ve evdeki öğrenme ortamlarının yetersizliği gibi sorunların varlığını gözler önüne serse de (Huber & Helm, 2020) aynı zamanda çevrim içi eğitimin esneklik ve entelektüel zorluk sunarak (Potts & Potts, 2017) COVID-19 sürecinde öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahip olduğunu da göstermiştir (Wolfgang & Snyderman, 2022). Bu bağlamda, bu araştırma, pandeminin özel yetenekliler eğitiminde program geliştirme üzerindeki etkisini incelemekte ve literatürdeki boşlukları ve metodolojik eksiklikleri vurgulayarak eğitimciler ve karar vericiler için kanıta dayalı veriler ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, özel yetenekliler eğitimi alanında COVID-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki program geliştirme çalışmalarını incelemek amacıyla sistematik bir derleme olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda WoS, SCOPUS, ERIC ve EBSCO veri tabanlarında "curriculum development" AND "gifted education" anahtar kelimeleri kullanılarak, 2017-2024 yılları arasında yayımlanmış makaleler taranmıştır. Sadece hakemli dergilerde yayımlanmış, tam metni erişilebilen ve özel yetenekliler eğitimi alanında program geliştirme konusunu ele alan İngilizce ampirik çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır. İlk taramada 366 kayıt tespit edilmiş ve eleme sürecinin ardından 17 makale sistematik incelemeye dahil edilmiştir. Veri analizi sürecinde, seçilen makaleler belirli kategoriler altında kodlanarak incelenmiştir. Kodlama protokolü, çalışmalardaki genel özellikler (disiplin, çalışma odağı, ülke), metodolojik özellikler (araştırma tasarımı, katılımcılar, veri toplama araçları) ve bulgular gibi unsurları içermektedir.

Sonuçlar

Çalışmaların çoğunda (*N*=14) COVID-19 pandemisinden önce program geliştirilip uygulanmışken, Bengio vd. (2021) ve de Vreeze-Westgeest ve Vogelaar (2022) çalışmalarının uygulaması pandemiye denk gelmiştir. Callahan vd. (2022) çalışmasında ise araştırmanın gerçekleştirildiği yıla ilişkin bilgi verilmemiş ve pandeminin araştırmaya yansımasından bahsedilmemiştir. 2023 ve 2024 yıllarında özel yetenekliler eğitimi alanında program geliştirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu durum, COVID-19'un özel yetenekliler eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini ve son yıllarda bu alanda yapılan araştırmaların sayısında belirgin bir azalma olduğunu göstermektedir.

Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar, bu dönemdeki bazı uygulamalardan etkilenmişlerdir. de Vreeze-Westgeest ve Vogelaar'ın (2022) Hollanda'da bilişsel eğitim programı geliştirdikleri çalışmada, COVID-19 nedeniyle okulların kapanması, katılımcı sayısının azalmasına yol açmıştır. Buna karşılık, Bengio ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında, 2019'da başlayıp 2020'ye uzanan ve pandemi sürecini kapsayan uluslararası program, Hırvatistan ve İsrail'deki katılımcılar arasında etkili senkron iletişime olanak sağlamıştır. Bu süreçte Zoom, Padlet, WhatsApp gibi teknolojik araçlar kullanılarak, kültürlerarası bağları güçlendirmek ve otantik öğrenme deneyimleri yaratmak amacıyla öğrenciler ve öğretmenler arasında işbirliği yapılmıştır. Bu iki çalışma, COVID-19 pandemisinin etkilerinin program geliştirme ve uygulama sürecinde farklılıklar gösterebileceğini ve okulların kapanmasının getirdiği zorluklara rağmen, uygun dijital araçların kullanımıyla katılımcı etkileşiminin ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Program geliştirme, program tasarımı, özel yetenekliler eğitimi, sistematik inceleme.

Kaynaklar

Ayoub, A. E. A., Abdulla Alabbasi, A. M., & Morsy, A. (2022). Gifted education in Egypt: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, *9*(1), 2082118. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082118

*Azano, A. P., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, *4*(1).

*Beason-Manes, A. D. (2018). Community activism as curriculum: How to meet gifted students' needs while creating change. *Gifted Child Today*, *41*(1), 19-27. https://doi.org/10.1177/1076217517735353

*Bengio, E., Margaliot, A., Saar-Hyams, R., & Benakovic, K. (2021). Two centers for the gifted, one moon-the program. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *9*(1), 143-156. https://doi.org/10.7202/1091476ar

*Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *66*(4), 243-265. https://doi.org/10.1177/00169862221082064

*Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. *ECNU Review of Education*, *3*(4), 632-658. https://doi.org/10.1177/2096531120967447

*Demir, S. (2022). Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children: Leadership skills development program for gifted children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 693-718.

*de Vreeze-Westgeest, M. G., & Vogelaar, B. (2022). Cognitive training in the domain of mathematics for potentially gifted children in primary school. *Education Sciences*, *12*(2), 127. https://doi.org/10.3390/educsci12020127

*Durak, H. Y., & Guyer, T. (2019). Programming with Scratch in primary school, indicators related to effectiveness of education process and analysis of these indicators in terms of various variables. *Gifted Education International*, *35*(3), 237-258. https://doi.org/10.1177/0261429419854223

Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, *32*(1), 5-22. https://doi.org/10.1111/1467-8535.00173

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *32*, 237-270. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Kaplan, S. N. (2005). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching gifted students* (2nd ed., pp. 107-132). Prufrock Press.

Kaplan, S. N. (2019). Advocacy differentiating differentiation. *Gifted Child Today*, *42*(1), 58-59. https://doi.org/10.1177/1076217518805785

Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 695-705. https://doi.org/10.1002/pits.21621

*Little, C. A., Adelson, J. L., Kearney, K. L., Cash, K., & O'Brien, R. (2018). Early opportunities to strengthen academic readiness: Effects of summer learning on mathematics achievement. *Gifted Child Quarterly*, *62*(1), 83-95. https://doi.org/10.1177/0016986217738052

*Long, L. C., & Erwin, A. (2020). IGNITE: Empowering high ability underachieving students to become focused learners in mainstream classes. *Gifted Education International*, *36*(3), 237-249. https://doi.org/10.1177/0261429420946858

*Milan, L., & Reis, S. M. (2020). The implementation of the schoolwide enrichment model in Italian schools. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *8*(1), 69-78. https://doi.org/10.7202/1076748ar

*Moote, J. (2019). Investigating the longer-term impact of the CREST inquiry-based learning programme on student self-regulated processes and related motivations: Views of students and teachers. *Research in Science Education*, *49*(1), 265-294. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9621-7

*Nuhoğlu, H., & İmamoğlu, Y. (2018). An interdisciplinary nature education program for gifted primary school students and its effect on their environmental literacy. *İlköğretim Online*, *17*(4), 1928-1943.

Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2014). Closing the opportunity gap: Program factors contributing to academic success in culturally different youth. *Gifted Child Today*, *37*(2), 103-110. https://doi.org/10.1177/1076217514520630

Potts, J. A., & Potts S. (2017). Is your gifted child ready for online learning? Gifted Child Today, 40(4), 226–231. https://doi.org/10.1177/1076217517722182

Renzulli, J. S. (2001). Standards and standards plus: a good idea or a new cage?. *Journal of Advanced Academics*, *12*(3), 139-140. https://doi.org/10.4219/jsge-2001-651

*Shaunessy-Dedrick, E., Suldo, S. M., O'Brennan, L., Dedrick, R., Parker, J., Ferron, J., & DiLeo, L. (2022). Acceptability of a preventative coping and connectedness curriculum for high school students entering accelerated curricula. *Journal for the Education of the Gifted*, *45*(3), 203-237. https://doi.org/10.1177/01623532221105307

*Shek, D. T. L., Cheung, A. C. K., Hui, A. N. N., Leung, K. H., & Cheung, R. S. H. (2022). Development and evaluation of a pioneer school-based gifted education program (Project GIFT) for primary and secondary students in Hong Kong. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, *19*(8), 4832. https://doi.org/10.3390/ijerph19084832

*Tuysuz, M., & Tuzun, U. N. (2020). An enrichment workshop using argumentation-based forensic chemistry activities to improve the critical thinking of gifted students. *Journal of Science Learning*, *4*(1), 91-100. https://doi.org/10.17509/jsl.v4i1.27570

Winebrenner, S. (2012). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use (Revised & Updated Third Edition)*. Free Spirit Publishing.

Wolfgang, C., & Snyderman, D. (2022). An analysis of the impact of school closings on gifted services: Recommendations for meeting gifted students' needs in a post-COVID-19 world. *Gifted Education International*, *38*(1), 53-73. https://doi.org/10.1177/02614294211054262

*Wu, I. C., Pease, R., & Maker, C. J. (2019). Students' perceptions of a special program for developing exceptional talent in STEM. *Journal of Advanced Academics*, *30*(4), 474-499. https://doi.org/10.1177/1932202X19864690

ID 117-The Impact of the COVID-19 Pandemic on Curriculum Development in Gifted Education: A Systematic Review

Esra Kerimoğlu
Yildiz Technical University, Turkiye
esrak@yildiz.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-7004-3175

Sema Tan
Sinop University, Turkiye
sematan@sinop.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-9816-8930

Introduction

Researchers and practitioners are in search of effective methods and curricula to meet the educational needs of gifted students (Ford & Chen, 2001; Kaplan, 2019; Winebrenner, 2012). Research shows that high-quality curricula increase student achievement (Ayoub et al., 2022). Researchers working in the field of gifted education have suggested that one-size-fits-all curricula should be avoided (Renzulli, 2001) and emphasized that curricula should consider students' development, enable higher-order thinking skills, adopt an interdisciplinary approach, and include acceleration, enrichment and differentiation activities (Kaplan, 2005; Little, 2012; Olszewski-Kubilius & Clarenbach, 2014).

The COVID-19 pandemic caused classes to resume online in the spring of 2020. Although this has revealed the existence of problems such as the lack of digital infrastructure and inadequate learning environments at home (Huber & Helm, 2020), it has also shown that online education has the potential to meet the academic and social-emotional needs of students during COVID-19 (Wolfgang & Snyderman, 2022) by offering flexibility and intellectual challenge (Potts & Potts, 2017). In this context, this research examines the impact of the pandemic on curriculum development in gifted education and highlights gaps and methodological shortcomings in the literature, providing evidence-based data for educators and decision makers.

Methodology

This study was designed as a systematic review to examine curriculum development studies in the field of gifted education before and after the COVID-19 pandemic. In this context, articles published between 2017-2024 using the keywords "curriculum development" AND "gifted education" in WoS, SCOPUS, ERIC and EBSCO databases were searched. Only English empirical studies published in peer-reviewed journals, full-text of which were accessible and addressed the issue of curriculum development in the field of gifted education were included in the evaluation. In the initial screening, 366 records were identified, and 17 articles were included in the systematic review after the screening process. In the data analysis process, the selected articles were coded and analyzed under certain categories. The coding protocol included general characteristics of the studies (discipline, study focus, country), methodological characteristics (research design, participants, data collection tools) and findings.

Results

In most of the studies (*N*=14), the curriculum/program was developed and implemented before the COVID-19 pandemic, while the implementation of Bengio et al. (2021) and de Vreeze-Westgeest and Vogelaar (2022) coincided with the pandemic. In Callahan et al. (2022), no information was provided regarding the year in which the research was conducted and the reflection of the pandemic on the research was not mentioned. In 2023 and 2024, there were no curriculum development studies in the field of gifted education. This situation shows that COVID-19 has negatively affected the curriculum development studies in the field of gifted education and there has been a significant decrease in the number of studies in this field in recent years.

Studies conducted during the pandemic were influenced by some practices in this period. In de Vreeze-Westgeest and Vogelaar's (2022) study on cognitive training program development in the Netherlands, the closure of schools due to COVID-19 led to a decrease in the number of participants. In contrast, in Bengio et al.'s (2021) study, the international program that started in 2019 and extended into 2020, covering the pandemic period, enabled effective synchronous communication between participants in Croatia and Israel. In this process, technological tools such as Zoom, Padlet, WhatsApp were used to collaborate between students and teachers to strengthen intercultural ties and create authentic learning experiences. These two studies show that the impacts of the COVID-19 pandemic can vary across curriculum development and implementation and that despite the challenges of school closures, participant interaction and learning experiences can be enriched using appropriate digital tools.

Keywords: Curriculum development, curriculum design, gifted education, systematic review.

References

Ayoub, A. E. A., Abdulla Alabbasi, A. M., & Morsy, A. (2022). Gifted education in Egypt: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, *9*(1), 2082118. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082118

*Azano, A. P., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2017). Responding to the challenges of gifted education in rural communities. *Global Education Review*, *4*(1).

*Beason-Manes, A. D. (2018). Community activism as curriculum: How to meet gifted students' needs while creating change. *Gifted Child Today*, *41*(1), 19-27. https://doi.org/10.1177/1076217517735353

*Bengio, E., Margaliot, A., Saar-Hyams, R., & Benakovic, K. (2021). Two centers for the gifted, one moon-the program. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *9*(1), 143-156. https://doi.org/10.7202/1091476ar

*Callahan, C. M., Azano, A., Park, S., Brodersen, A. V., Caughey, M., & Dmitrieva, S. (2022). Consequences of implementing curricular-aligned strategies for identifying rural gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *66*(4), 243-265. https://doi.org/10.1177/00169862221082064

*Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. *ECNU Review of Education*, *3*(4), 632-658. https://doi.org/10.1177/2096531120967447

*Demir, S. (2022). Effectiveness of the leadership skills development program for gifted children: Leadership skills development program for gifted children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 693-718.

*de Vreeze-Westgeest, M. G., & Vogelaar, B. (2022). Cognitive training in the domain of mathematics for potentially gifted children in primary school. *Education Sciences*, *12*(2), 127. https://doi.org/10.3390/educsci12020127

*Durak, H. Y., & Guyer, T. (2019). Programming with Scratch in primary school, indicators related to effectiveness of education process and analysis of these indicators in terms of various variables. *Gifted Education International*, *35*(3), 237-258. https://doi.org/10.1177/0261429419854223

Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, *32*(1), 5-22. https://doi.org/10.1111/1467-8535.00173

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *32*, 237-270. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Kaplan, S. N. (2005). Layering differentiated curriculum for the gifted and talented. In F. Karnes & S. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching gifted students* (2nd ed., pp. 107-132). Prufrock Press.

Kaplan, S. N. (2019). Advocacy differentiating differentiation. *Gifted Child Today*, *42*(1), 58-59. https://doi.org/10.1177/1076217518805785

Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*(7), 695-705. https://doi.org/10.1002/pits.21621

*Little, C. A., Adelson, J. L., Kearney, K. L., Cash, K., & O'Brien, R. (2018). Early opportunities to strengthen academic readiness: Effects of summer learning on mathematics achievement. *Gifted Child Quarterly*, *62*(1), 83-95. https://doi.org/10.1177/0016986217738052

*Long, L. C., & Erwin, A. (2020). IGNITE: Empowering high ability underachieving students to become focused learners in mainstream classes. *Gifted Education International*, *36*(3), 237-249. https://doi.org/10.1177/0261429420946858

*Milan, L., & Reis, S. M. (2020). The implementation of the schoolwide enrichment model in Italian schools. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *8*(1), 69-78. https://doi.org/10.7202/1076748ar

*Moote, J. (2019). Investigating the longer-term impact of the CREST inquiry-based learning programme on student self-regulated processes and related motivations: Views of students and teachers. *Research in Science Education*, *49*(1), 265-294. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9621-7

*Nuhoğlu, H., & İmamoğlu, Y. (2018). An interdisciplinary nature education program for gifted primary school students and its effect on their environmental literacy. *İlköğretim Online*, *17*(4), 1928-1943.

Olszewski-Kubilius, P., & Clarenbach, J. (2014). Closing the opportunity gap: Program factors contributing to academic success in culturally different youth. *Gifted Child Today*, *37*(2), 103-110. https://doi.org/10.1177/1076217514520630

Potts, J. A., & Potts S. (2017). Is your gifted child ready for online learning? Gifted Child Today, 40(4), 226–231. https://doi.org/10.1177/1076217517722182

Renzulli, J. S. (2001). Standards and standards plus: a good idea or a new cage?. *Journal of Advanced Academics*, *12*(3), 139-140. https://doi.org/10.4219/jsge-2001-651

*Shaunessy-Dedrick, E., Suldo, S. M., O'Brennan, L., Dedrick, R., Parker, J., Ferron, J., & DiLeo, L. (2022). Acceptability of a preventative coping and connectedness curriculum for high school students entering accelerated curricula. *Journal for the Education of the Gifted*, *45*(3), 203-237. https://doi.org/10.1177/01623532221105307

*Shek, D. T. L., Cheung, A. C. K., Hui, A. N. N., Leung, K. H., & Cheung, R. S. H. (2022). Development and evaluation of a pioneer school-based gifted education program (Project GIFT) for primary and secondary students in Hong Kong. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, *19*(8), 4832. https://doi.org/10.3390/ijerph19084832

*Tuysuz, M., & Tuzun, U. N. (2020). An enrichment workshop using argumentation-based forensic chemistry activities to improve the critical thinking of gifted students. *Journal of Science Learning*, *4*(1), 91-100. https://doi.org/10.17509/jsl.v4i1.27570

Winebrenner, S. (2012). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use (Revised & Updated Third Edition)*. Free Spirit Publishing.

Wolfgang, C., & Snyderman, D. (2022). An analysis of the impact of school closings on gifted services: Recommendations for meeting gifted students' needs in a post-COVID-19 world. *Gifted Education International*, *38*(1), 53-73. https://doi.org/10.1177/02614294211054262

*Wu, I. C., Pease, R., & Maker, C. J. (2019). Students' perceptions of a special program for developing exceptional talent in STEM. *Journal of Advanced Academics*, *30*(4), 474-499. https://doi.org/10.1177/1932202X19864690

ID 120-2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerler Eğitimi Bakımından Değerlendirilmesi

Ahmet Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
turkolog25@gmail.com
0000-0002-5360-2852

Serdar Safalı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
serdar_safali@hotmail.com
0000-0001-5916-1106

Giriş

Değerler, bireylerin çoğunluğunun kabulüyle toplumsal yaşayışı düzenleyen ilkeler bütünüdür. Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için toplumun her ferdine bu ilkeler bütününü kazandırmak isterken, bireyler de toplum içerisinde varlıklarını sürdürebilmek amacıyla bu ilkeleri benimsemeye çalışır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim programları planlanırken toplumun sahip olduğu ilkeler göz ardı edilmeden, bireylere hem millî hem de evrensel değerlerin kazandırılmasına dönük etkinlik ve eylemler ön plana çıkar.

Eğitim programlarının bileşenleri hedef, içerik, eğitim-öğretim durumları ile değerlendirme olmak üzere 4 başlık altında toplanır. Programın hedef bileşeni, öğrenenlere kazandırılmak istenen niteliklerinin, toplumda yer alması istenen ideal insan tipinin ve öğrenenlerin hangi bilgi, beceri veya duyuşsal nitelikleri kazanarak bu programı tamamlamaları gerektiğinin belirtildiği kısımdır. Uzak ve yakın hedefler biçiminde sıralanan nitelikler toplumun sahip olduğu değerleri de içerisinde barındırmaktadır. Bireylere kazandırılması beklenen değerler ve bu değerler eğitiminin nasıl yürütüleceğine ilişkin plan programda belirtilir ve toplumun hayat görüşü, anlayışı ve yaklaşımı çerçevesinde eğiticilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmeleri beklenir. Eğitim programlarının yeniden hazırlanması veya güncellenmesi aşamasında değerler eğitimi yeniden ele alınabilir ve öğrenenlerin kazanması beklenen değerler farklılaşabilir. Bu doğrultuda eğitim-öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından ele alınması ve karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın değerler eğitimi bakımından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinin benimsendiği araştırmada çalışmanın materyallerini 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma neticesinde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte Erdem-Değer-Eylem modelinin ön plana çıktığı, değerlerin ve eylemlerinin programlar arası bileşenler olarak ele alındığı görülmüştür. 2019 Türkçe dersi öğretim programında yer alan değerler "kök değerler" ifadesi ile sunulmuş ve adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk,

vatanseverlik, yardımseverlik değerlerinin hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılabileceği i ifade edilmiştir. 2024 Türkçe dersi öğretim programında ise yer verilen değer sayısının arttığı, öğretme-öğrenme uygulamaları içerisinde kazandırılması belirlenen değerlere yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, değer, değerler eğitimi.

Kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

ID 120-Evaluation of the 2019 Turkish Course Curriculum and the 2024 Turkish Course Curriculum in Terms of Values Education

Ahmet Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
turkolog25@gmail.com
0000-0002-5360-2852

Serdar Safalı
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
serdar_safali@hotmail.com
0000-0001-5916-1106

Introduction

Values are the set of principles that regulate social life with the acceptance of the majority of individuals. While societies want to ensure that every individual in society acquires these sets of principles in order to continue their existence, individuals also try to adopt these principles in order to continue their existence within society. In this direction, while planning education and training programs, activities and actions aimed at acquiring both national and universal values in individuals come to the fore without ignoring the principles that the society possesses.

The components of the education programs are grouped under 4 headings: target, content, education-training situations and evaluation. The target component of the program is the part where the desired qualities to be gained by the learners, the ideal type of person desired to take place in the society and the knowledge, skills or emotional qualities that the learners should acquire to complete this program are specified. The qualities listed as distant and near targets also include the values that the society has. The values expected to be gained by the individuals and the plan on how this value education will be carried out are specified in the program and it is expected that the educators will carry out the education-training activities within the framework of the society's life view, understanding and approach. During the re-preparation or updating of the education programs, values education can be reconsidered and the values expected to be gained by the learners may differ. In this context, it is important to consider the education-training programs in terms of values education and to conduct comparative studies.

Methodology

The aim of this study is to evaluate the 2019 Turkish Course Curriculum and the 2024 Turkish Course Curriculum in terms of values education. In line with this objective, the qualitative research method was employed. In the research, document analysis was adopted as the data collection method, and the materials of the study consisted of the 2019 Turkish Course Curriculum and the 2024 Turkish Course Curriculum.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, it was seen that the Virtue-Value-Action model came to the fore with the 2024 Turkish Course Curriculum, and values and actions were considered as inter-program components. The values in the 2019 Turkish course curriculum were presented with the expression "root values" and it was stated that the values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness could be taught to students in Turkish courses both on their own and with the sub-values they were related to. It was determined that the number of values included in the 2024 Turkish course curriculum increased, and the values determined to be taught were included in teaching-learning practices.

Keywords: Turkish course curriculum, value, values education.

References

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

ID 121-2024 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nın Atölye Uygulaması İle Ölçme-Değerlendirme Araçları Bağlamında Değerlendirilmesi

Ahmet Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
turkolog25@gmail.com
0000-0002-5360-2852

Serdar Safalı
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
serdar_safali@hotmail.com
0000-0001-5916-1106

Yasemin Çelik
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
yasemin212118@gmail.com

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programının atölye uygulaması ile ölçme-değerlendirme araçları bağlamında değerlendirilmesidir. Eğitimin yaşamın kendisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, uzaktan ve örgün eğitimde teknolojiden faydalanılarak eğitimin etkileşimli hale getirilmesi ve bu durumun sonucunda öğrencinin aktif katılımıyla yaparak yaşayarak ve daha keyifli bir şekilde katılımın sağlanılması istenilen adımlardan birisidir. Bu ortamı sağlamada kullanılacak uygulamalardan birisi de atölye uygulamasıdır. Atölye uygulaması ile öğrenciler dil becerilerini geliştirme şansı bulurlar ve sahip oldukları bilgiler doğrultusunda yeni ürünler ortaya koyarlar.

Atölye uygulamasından önce, uygulama sürecinde ve uygulama sonucunda öğrencide var olan davranış değişikliklerinin belirlenilmesi ve takip edilmesi gerekilmektedir. Bu adımlar da dersin yapısına uygun ölçme-değerlendirme teknikleriyle mümkün olur.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile beraber dil becerilerine ilişkin atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla üretim atölyesinde öğrenenlerin metin türlerinin özelliklerinden hareketle ürünler oluşturması beklenir. Bir diğer atölye olan Film-Kitap atölyesinde ise dinleme/izleme ve okuma becerilerine dönük faaliyetleri içermektedir. Her bir sınıf düzeyinde (5-6-7-8) 10 saat olarak yapılacağı belirtilen atölyelerde yapılabilecek eylem ve etkinlikler öğretme-öğrenme uygulamaları içerisinde belirtilmiştir. Programa göre atölye sürecinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi veya gözlem formu işe koşulmalıdır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma biçiminde olup veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında materyal olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temaların işleniş sürecinde öğrenme kanıtları başlığında ölçme-değerlendirme ilkeleri, görevleri ile kullanılabilecek araç-gereçler hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Özellikle dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik geleneksel değerlendirme görev biçimleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Dinleme/izleme ve okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik 20, konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik 9, yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik 12 görev biçimi programda örnek olarak sunulmuştur. Bununla birlikte tamamlayıcı 15 görev biçimi ile 7 kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarı tanıtılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme açısından programı uygulayıcılara iyi bir kılavuz olacağı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, ölçme-değerlendirme, atölye

Kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

ID 121-Evaluation of 2024 Turkish Course Teaching Program with Workshop Applicatıon and in the Context of Measurement and Evaluation Tools

Ahmet Akçay
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
turkolog25@gmail.com
0000-0002-5360-2852

Serdar Safalı
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
serdar_safali@hotmail.com
0000-0001-5916-1106

Yasemin Çelik
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
yasemin212118@gmail.com

Introduction

The purpose of this study is to evaluate the Turkish Course Curriculum in the context of workshop application and measurement-evaluation tools. Considering that education is life itself, one of the desired steps is to make education interactive by using technology in distance and formal education and to ensure participation by doing and experiencing with the active participation of the student and in a more enjoyable way. One of the applications to be used in providing this environment is the workshop application. With the workshop application, students have the chance to improvetheir language skills and create new products in line with the knowledge they have.

Before the workshop application, during the application process and as a result of the application, it is necessary to determine and monitor the behavioral changes in the student. These steps are possible with measurement and evaluation techniques appropriate to the structure of the course.

With the 2024 Turkish Course Curriculum, workshop activities related to language skills have been designed. In the production workshop, aimed at developing speaking and writing skills, learners are expected to create products based on the characteristics of different text types. Another workshop, the Film-Book workshop, includes activities focused on listening/viewing and reading skills. The actions and activities that can be carried out in these workshops, which are stated to be conducted for 10 hours at each grade level (5-6-7-8), are specified within the teaching-learning practices. According to the program, a rubric, checklist, or observation form should be used to evaluate the workshop process.

Methodology

The study is in the form of qualitative research and document review was used as the data collection method. The 2024 Turkish Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education was used as the material for collecting research data.

Results / Expected Outcomes

In the 2024 Turkish Course Curriculum, detailed information is provided under the heading "Learning Evidence" regarding assessment principles, tasks, and the tools and materials that can be used during the implementation of themes. Traditional assessment task formats, especially those focused on listening/viewing, reading, speaking, and writing skills, are discussed in detail. The curriculum provides examples of 20 task formats for evaluating listening/viewing and reading skills, 9 for evaluating speaking skills, and 12 for evaluating writing skills. Additionally, 15 supplementary task formats, 7 checklists, and rubrics are introduced. From this perspective, it can be stated that the 2024 Turkish Course Curriculum will serve as a valuable guide for educators in terms of assessment.

Keywords: Turkish course curriculum, measurement-evaluation, workshop

References

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.

ID 122- YETKİN İŞ GÜCÜ EĞİTİMİNDE İNSAN KAYNAKLARININ MESLEKİ EĞİTİM YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ (İKMEP) PROJESİNİN MESLEK YÜKSEKOKULU MOBİLYA VE DEKORASYON PROGRAMINDA UYGULANMASI

Harun Diler
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
hdiler@aku.edu.tr
0000-0002-9991-9847

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
akurt@agri.edu.tr
0000-0002-4557-1179

Bu çalışmada, Meslek Yüksekokullarında (MYO) uygulanmaya başlanan İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesinin (İKMEP) Akdeniz Üniversitesi Mobilya ve Dekorasyon Programındaki durumu incelenmiştir. Bu maksatla Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) yapmış olduğu çalışmalar analiz edilmiştir. İKMEP başlangıçta Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan 8 MYO'da uygulanmıştır. Proje bugün 5. seviyede 20 meslek için, ön lisans programları ve eğitim standardı dokümanı düzeyinde 52 öğretim programında tamamlanmıştır. Söz konusu müfredatlar YÖK tarafından kabul edilerek 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına karar verilmiştir. İKMEP projesi kapsamında Modül; derslerin içerik ve kredilerinin MYO'lar için uygun olduğu fakat mesleki yeterlilikler açısından eksiklikler olduğu görülmüştür. Bazı derslerin saat ve kredilerinde sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca meslek dersi olarak konulan bazı derslerin uygulama alanının bulunmadığı görülmüştür.
Sonuç olarak Akdeniz üniversitesi Mobilya ve Dekorasyon Programı için hazırlanan eğitim planı ve müfredatlarının uygulanması sırasında görülen eksiklikler giderilerek öğrencilerin 5. Seviyede meslek elemanının sahip olması gereken yeterliliklerin kazanmaları ve DGS ile geçişlerinde karşılaşabilecekleri olası sorunları yaşamaları için gerekli iyileştirmeler yapılmıştır.
Anahtar Kelimeler: mesleki eğitim, mobilya ve dekorasyon, meslek yüksekokulu

ID 122-DEVELOPING HUMAN RESOURCES AT THE PROJECT OF THE HELP OF VOCATIONAL EDUCATION (IKMEP) PROGRAMS FOR FURNITURE AND DECORATION PROGRAM IN VOCATIONAL SCHOOL AT COMPETENT LABOUR FORCE EDUCATION

Harun Diler
Afyon Kocatepe University, Türkiye
hdiler@aku.edu.tr
0000-0002-9991-9847

Abdulkadir Kurt
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
akurt@agri.edu.tr
0000-0002-4557-1179

In this study, the effects of IKMEP (developing human resources project by the help of vocational education) on Akdeniz University Vocational School Furniture and Decoration program was researched. For this reason the studies were analyzed by the Council of Higher Education. At the beginning, IKMEP was applied to 8 vocational schools at the Eastern and Southeastern Anatolia regions. The project has been completed in 20 professions at the fifth level and in the level of two year degree and for 52 educational programs of education document level. The curriculum of these programs has been accepted by the Council of Higher Education and has been applied since 2010-2011 academic year. The modulus, contents and the credits of the courses that prepared according to IKMEP projects, have been found proper but in fact of professional sufficiency there are some deficiencies observed and it has been understood that problems are appeared at the hours and the credits of some courses. Also, it has been discussed that some of the vocational lessons do not have practicable areas.
As a result, during the implementation, educational plans and curriculum deficiencies for educational program were overcome for Akdeniz University Furniture and Decoration Program and necessary improvements were made for having sufficiency of students at fifth degree professional stuff and for not having problems that the students may face at vertical pass.
Key Words: Vocational education, furniture and decoration, vocational school

ID 124- DOĞAL ORTAMDAKİ GEÇİCİLİK: KAR, BUZ, KUM HEYKELLERİNİN ESTETİK, EKOLOJİK FİZİKSEL, EĞİTSEL VE SANATTA KULLANIMI

Naci Edi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
nedi@agri.edu.tr
0000-0002-2813-222X

Doğanın, insanlığın hayal gücünü ve estetik duygusunu besleyen sonsuz bir ilham kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu güce sahip sanat formlarından biri de ahşap, yaprak, kuş tüyleri, deri, su, doğal reçine, meyve, kar, buz ve kum gibi geçici malzemelerden yapılan heykellerdir. Bu heykeller, doğanın sunduğu geçici güzelliği ve kırılganlığı göz önüne sererek izleyiciyi derin düşüncelere sevk etme gücüne sahiptir. Doğa, yüzyıllardır fonetik, görsel ve sahne sanatlarına ilham kaynağı olmuştur. Bu ilham plastik sanatlarla uğraşan ressamlar ve heykeltıraşlar için daha özgün ve yaratıcı eserler vermek için sonsuz bir kaynaktır. Renkler, dokular ve şekillerle dolu bu doğal tuval, geleneksel sanat dallarının ötesine uzanan ve doğanın geçici ve dönüştürülebilir unsurlarını da kapsayan etkileyici sanat eserlerinin yaratılmasına imkân tanımaktadır. Sanatçı Walter De Maria'nın da dediği gibi, "Doğal afetleri seviyorum ve bunların, bir deneyim biçimi olarak, en yüksek sanat biçimi olduğuna inanıyorum." Bu sözler doğanın her halinin sanat eseri olabileceğini ve sanatçıya ilham kaynağı olabileceğini göstermektedir. Bu araştırmada, kar, buz ve kum heykellerinin büyüleyici dünyasını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Heykeller sadece görsel açıdan çarpıcı olmakla kalmaz, aynı zamanda ekolojik ve sanatsal açıdan da önemli anlamlar taşımaktadırlar. Eğitsel olarak, estetik algı bakımından; öğrencilere doğal malzemelerin estetik potansiyeli ve geçici sanatın güzelliği hakkında farkındalık kazandırmak. Yaratıcılık anlamında; kar, buz ve kum gibi malzemelerle yapılan sanat eserlerinin yaratıcılık süreçlerini ve farklı tekniklerini tanıtmak. Sanatın doğayla ilişkisi açısında baktığımızda; sanatın doğayla olan ilişkisini ve doğal malzemelerin sanat eserlerinde nasıl kullanıldığını gösterebilmek. Geçici (Efemera) kavramı, sanatın kalıcılık zorunluluğuna meydan okuyarak, geçici eserlerin de estetik ve kavramsal değere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, kar, buz ve kum heykelleri üzerinden geçici (Efemera) kavramı derinlemesine incelenecektir. Söz konusu heykellerin, hem ekolojik bir denge içindeki geçiciliği temsil ettiği hem de sanatın evrensel dilini kullanarak insan deneyimini yansıttığı savunulacaktır. Bu bağlamda, heykellerin oluşum süreçleri, çevresel etkileri ve insan psikolojisi üzerindeki etkileri incelenerek, geçici (Efemera) sanatın hem doğa ile insan arasındaki ilişkiyi hem de sanatın toplumsal rolünü nasıl yeniden tanımladığı tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Geçicilik, heykel, kar, buz, kum.

ID 124-TRANSIENCE IN THE NATURAL ENVIRONMENT: AESTHETIC, ECOLOGICAL, PHYSICAL, EDUCATIONAL AND ARTISTIC USE OF SNOW, ICE AND SAND SCULPTURES

Naci Edi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
nedi@agri.edu.tr
0000-0002-2813-222X

It is known that nature is an endless source of inspiration that feeds the imagination and aesthetic sense of humanity. One of the art forms with this power is sculptures made of temporary materials such as wood, leaves, feathers, leather, water, natural resin, fruit, snow, ice and sand. These sculptures have the power to lead the viewer to deep thoughts by revealing the temporary beauty and fragility offered by nature. Nature has been a source of inspiration for phonetic, visual and performing arts for centuries. This inspiration is an endless source for painters and sculptors dealing with plastic arts to produce more original and creative works. This natural canvas, full of colours, textures and shapes, allows the creation of impressive works of art that extend beyond traditional art forms and include the transient and transformable elements of nature. As the artist Walter De Maria said, 'I love natural disasters and believe that they are the highest form of art, as a form of experience.' These words show that every state of nature can be a work of art and can be a source of inspiration for the artist. This research aims to explore the fascinating world of snow, ice and sand sculptures. Sculptures are not only visually striking, but also carry important ecological and artistic meanings. Educationally, in terms of aesthetic perception; to make students aware of the aesthetic potential of natural materials and the beauty of ephemeral art. In terms of creativity; to introduce the creativity processes and different techniques of artworks made with materials such as snow, ice and sand. In terms of the relationship between art and nature; to be able to show the relationship of art with nature and how natural materials are used in works of art. The concept of ephemera challenges the necessity of permanence in art and reveals that temporary works also have aesthetic and conceptual value. In this study, the concept of ephemera will be analysed in depth through snow, ice and sand sculptures. It will be argued that these sculptures both represent transience within an ecological balance and reflect the human experience by using the universal language of art. In this context, by analysing the formation processes of the sculptures, their environmental effects and their effects on human psychology, it will be discussed how ephemeral art redefines both the relationship between nature and human beings and the social role of art.

Keywords: Ephemerality, sculpture, snow, ice, sand.

ID 126- İlkokul Öğretim Programlarında Sürdürülebilirlik

Mehmet Gültekin
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
mgulteki@anadolu.edu.tr

Z. Melis Demir
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
zmelisdemir@gmail.com

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
zeynepk@ogu.edu.tr

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyılda, bireylerin karşılaştıkları sorunların başında çevre sorunları gelmektedir. Özellikle sanayi devriminden sonra nüfus artışı doğal kaynakların hızla tükenmesine yol açmıştır. Bundan dolayı Dünyadaki kaynaklar her yıl bir önceki yıla göre beklenenden daha erken tükenmektedir. Küresel Ayak İzi Ağı, (Global Footprint Network) gezegenimizin sunduğu bir yıllık doğal kaynakların tamamının ilk yedi ayda tüketilmiş durumda olduğunu hesaplamıştır. Dolayısıyla doğal kaynakların hızlı tüketimi ile ilgili sorunların çözümü için birtakım önlemler alınmaktadır. Bu önlemlerden biri Sürdürülebilir Kalkınmadır. Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk kez, 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nca hazırlanan Brundtland Raporu'nda "Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır. 2015 tarihinde 17 hedef ve 169 alt hedef olarak "Gündem 2030: BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH)" kabul edilmiştir. 2030 yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile yeni bir küresel kalkınma çerçevesi çizerek sürdürülebilir şehirler, iklim değişikliği, kuraklıkla mücadele, biyolojik çeşitliliğin korunması gibi çevre konuları sürdürülebilir kalkınma gündemine alınmıştır. Küresel düzeyde sürdürülebilirlik için çeşitli çabalar sarf edilmektedir. Bu çabaları destekleyecek en önemli araçlar biri ise eğitimdir. Erken yaşlardan itibaren edinilecek farkındalıklar dünya kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasında en büyük rollerden birini oluşturmaktadır. Bu amaçla ülkelerin öğretim programlarında sürdürebilirlik kavramı yer almaktadır. Özellikle 2024 yılında Türkiye'de "2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" bağlamında tüm eğitim kademelerinde öğretim programları farklı bakış açısı ile yeniden tasarlanmıştır. Bütüncül eğitim yaklaşımını benimseyen 2024 Türkiye Yüzyılı maarif modeli, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir yaklaşım olarak betimlenmektedir. İnsan; doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacını önemsemektedir. Program tasarımı bileşenlerinden birini okuryazarlık becerileri oluşturmaktadır. Program ortak metninde dokuz okuryazarlık (bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı) yer almaktadır (MEB, 2024). Bu araştırmanın amacı ilkokul Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülebilirlik okuryazarlığının öğrenme çıktılarında, programın ana yapısı olan "öğrenme-öğretme yaşantılarında (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları) ve farklılaştırma (zenginleme ve destekleme) bölümlerde hangi bileşenleri ile yer aldığının belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizinde (1) Uygun dokümanları bulma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma) (Merriam, 2009) aşamaları izlenmiştir. Araştırmanın ana veri kaynağını 2024 İlkokul Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilecektir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular daha sonra paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: ilkokul, öğretim programları, sürdürülebilirlik, sürdürülebilirlik okuryazarlığı

Kaynaklar

MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin (Erişim tarihi: 10.09.2024)

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ID 126-Sustainability in 2024 Primary School Curriculum

Mehmet Gültekin
Anadolu University, Türkiye
mgulteki@anadolu.edu.tr

Z. Melis Demir
Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
zmelisdemir@gmail.com

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
zeynepk@ogu.edu.tr

Introduction

In the century we live in, environmental problems are among the most important problems faced by individuals. Especially after the industrial revolution, population growth has led to the rapid depletion of natural resources. Therefore, the Earth's resources are depleted earlier than expected each year compared to the previous year. The Global Footprint Network has calculated that all of the natural resources our planet has to offer for a year are consumed in the first seven months. Therefore, a number of measures are being taken to solve the problems related to the rapid consumption of natural resources. One of these measures is Sustainable Development. The concept of sustainable development was first defined in the Brundtland Report prepared by the World Commission on Environment and Development in 1987 as "development that supplies the needs of the present without compromising the ability of future generations to supply their needs". In 2015, "Agenda 2030: UN Sustainable Development Goals" were adopted as 17 goals and 169 sub-goals. With the 2030 Sustainable Development Goals, a new global development framework has been drawn and environmental issues such as sustainable cities, climate change, combating drought and protecting biodiversity have been included in the sustainable development agenda. Various efforts are being made for sustainability at the global level. One of the most important tools to support these efforts is education. Awareness from an early age plays one of the biggest roles in the sustainable use of the world's resources. For this purpose, the concept of sustainability is included in the curricula of countries. Especially in Turkey in 2024, in the context of "2024 The Century of Türkiye Education Model", curricula at all levels of education were redesigned with a different perspective. 2024 The Century of Türkiye Education Model, which adopts a holistic education approach, is described as an approach that takes into account all areas of human and social life. Human being is a multifaceted being by nature. In this direction, it attaches importance to the need to support the multifaceted development of human beings in terms of mental, social, emotional, physical and moral aspects. Literacy skills constitute one of the program design components. Nine literacies (information, digital, financial, visual, cultural, citizenship, data, sustainability and arts literacies) are included in the common text of the curriculum (MEB, 2024). The purpose of this study is to determine the components of sustainability literacy in the learning outcomes, learning-teaching experiences (basic assumptions, pre-assessment process, building bridges, learning-teaching practices), and differentiation (enrichment and support) sections, in primary school Turkish, Mathematics, Life Sciences, Science and Social Studies courses.

Methodology

Qualitative research method was used in the study. Document analysis method was used to analyze the data. In document analysis, the stages of (1) finding appropriate documents, (2) checking the authenticity of documents, (3) creating a systematic for coding and cataloging, and (4) data analysis (content analysis) (Merriam, 2009) were followed. The main data source of the study is the 2024 Primary School Turkish, Mathematics, Life Sciences, Science and Social Studies Curricula. The research data will be analyzed by content analysis.

Results / Expected Outcomes

The findings obtained from the research will be shared later.

Keywords: Primary school, curriculum, sustainability, sustainability literacy

References

MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ID 127- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Atamalarına Dair Bir Öneri: Uygulama Sınavı

İsmail ÇELİK
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
icelik@agri.edu.tr

Giriş

Beden eğitimi ve spor dersi örgün eğitim kapsamında her kademede yer alan ve ruh-beden birlikteliğini sağlamaya yönelik bir ders olarak kabul edilmektedir. Bu dersin öğretmenleri ise Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunları arasından Formasyon eğitimi alıp KPSS'den gerekli puanları alan mezunlardan seçilmektedir. Bu seçim diğer alanlarda da olduğu gibi genellikle bilişsel süreçlerin esas alındığı, duyuşsal ve özellikle de devinişsel alanların görmezden gelindiği bir sınav sistemiyle yapılmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor gibi tamamen devinişsel alandaki becerilerin ön plana çıktığı branşlarda bilişsel alana yönelik bilgilerin test edilmesini bir akıl tutulması olarak kabul etmek gerekir. Akademide yapılan çalışmaların Milli Eğitim bünyesinde değerlendirilmemesi, YÖK ve Bakanlık arasındaki iletişimsizlik, bu durumun temel sebepleri arasında yer almaktadır.

Yöntem

Çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni atamalarında uygulamalı sınav yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktır. Araştırmada Formasyon eğitimi alan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin görüşleri de alınarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayın derinlemesine sistematik bilgiler toplanarak incelenmesi olarak kabul edilmektedir (Subaşı & Okumuş, 2017). Toplanan veriler örnek eşleştirme ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Spor eğitimine bakıldığı zaman ilk çağlardan beri genellikle yaşamın devam ettirilmesi noktasındaki becerilerle başlamış olduğunu görmekteyiz. Daha sonraki dönemlerde sporun estetik ve savaş eğitimi açısından ele alındığı toplulukların ve sonrasında devletlerin en vazgeçilmez becerileri arasında yer aldığına şahit olmaktayız. Bugün de artık uluslararası alanda devletlerin tanınırlığı boyutunda ele alındığını düşünürsek önemli bir branş olarak karşımıza çıktığını görebiliriz. "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" sözünün özellikle insan yaşamı açısından neleri içerdiğine dair çalışmaların çokluğu, sporun vazgeçilmezliğini ortaya koymaktadır. Beyin gelişiminde bile yapılan egzersizlerin katkısı, sağlık bilimciler tarafından yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Mancı, 2022). Basit düzeyde insanın hareketli olması için kullanılan egzersiz kavramı, her ne kadar bilindik bir kavram gibi görünse de her insanın anatomik yapısı ve fizyolojik durumu onun hangi hareketleri nasıl ve ne düzeyde gerçekleştireceğine dair bilgilerin profesyonellik gerektirdiği açıktır. Bu sebeple sadece okullarda değil, her alanda beden eğitimi ve spor öğretmenlerine olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Bu öğretmenlerin yetiştirildiği fakülte ve yüksekokullara bakıldığı zaman giriş sınavlarının uygulamalı olarak yapıldığı hatta 2024-2025 yılı için yapılacak öğrenci alımının merkezi bir uygulama sınavıyla (ÖZYES) yapılıyor olması, öğretmen atamalarında da bu durumun elzem olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (ÖSYM).

Beden eğitimi öğretmeni yetiştirme ve atama açısından bakıldığı zaman Duran tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada Finlandiya ile Türkiye beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ve atama karşılaştırılmış, sınavların uygulamalı yapılmasının önemli nitelik kazandırdığı ortaya konulmuştur. Ülkemizde de yapılacak olan öğretmen atamalarında bu durumun göz önünde bulundurularak öğretmenlerin atamasında bilişsel süreçlerle birlikte duyuşsal ve devinişsel alanların da dikkate alınarak hem yazılı hem de uygulamalı sınavın yapılmasının önemli katkılar vereceği kanaatindeyiz. Ayrıca öğretmen atamalarında 4 yıllık süre içerisinde alınan başarıların bir sonucu olan ağırlıklı genel not ortalamasının da atamada belirli bir oranda dikkate alınmasının hem üniversite eğitiminin kalitesinin hem öğretmen niteliklerinin artırılmasında faydası olacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri incelendiği zaman yetenek sınavıyla öğretmen atamalarının yapılmasının nitelikli öğretmen seçiminde çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitime yapılacak atamaların sporcu yetiştirme açısından önemli olduğu ve her kademede farklı yeterliliklerin sorgulanması gerekliliği de belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Eğitimi, Mülakat, Program, Beden Eğitimi, Uygulama Sınavı

Kaynaklar

https://www.osym.gov.tr/TR,29551/2024-ozyes-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html

Mancı, E. (2022). Espor ve Bilişsel Performans.*Asad-2021: Spor-Eğitim-Sağlık*, 173.

Duran, C. (2019).*Türkiye ve Finlandiya'da beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve giriş sınavlarının karşılaştırılması*(Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1*(2), 419-426.

ID 127-A Suggestion on Physical Education and Sports Teaching Assignments: Practice Exam

İsmail ÇELİK
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
icelik@agri.edu.tr

Introduction

Physical education and sports course is accepted as a course that takes place at all levels within the scope of formal education and aims to ensure the unity of spirit-body. The teachers of this course are selected from among the graduates of the Faculties of Sports Sciences and the School of Physical Education and Sports who take Formation training and get the necessary scores from KPSS. As in other fields, this selection is made through an examination system that is based on cognitive processes and ignores affective and especially kinesthetic areas. Testing cognitive knowledge in branches such as Physical Education and Sports, where skills in the purely kinesthetic domain come to the fore, should be regarded as an eclipse of reason. The main reasons for this situation include the fact that the studies conducted in the academia are not evaluated within the National Education and the miscommunication between YÖK and the Ministry.

Method

The aim of the study is to reveal the necessity of an applied exam in Physical Education and Sports Teacher appointments. In the research, the case study method was used by taking the opinions of the students of the Faculty of Sports Sciences who received Formation education. Case study is accepted as the examination of an event by collecting in-depth systematic information (Subaşı & Okumuş, 2017). The collected data were analyzed by sample matching.

Results

When we look at sports education, we see that it has generally started with the skills to sustain life since the early ages. In later periods, we witness that sports have become one of the most indispensable skills of communities and then states where sports are considered in terms of aesthetic and war training. Today, if we consider that it is now handled in the international arena in terms of the recognition of states, we can see that it appears as an important branch. The abundance of studies on what the saying "A sound head is found in a sound body" includes, especially in terms of human life, reveals the indispensability of sports. The contribution of exercises even in brain development has been revealed by various studies conducted by health scientists (Mancı, 2022). Although the concept of exercise, which is used for people to be mobile at a simple level, seems to be a familiar concept, it is clear that the anatomical structure and physiological state of each person requires professionalism in terms of how and at what level to perform which movements. For this reason, the need for physical education and sports teachers not only in schools but also in every field is increasing day by day. When we look at the faculties and colleges where these teachers are trained, the fact that the entrance exams are

applied and even the student intake for the year 2024-2025 is made with a centralized application exam (ÖZYES) makes it clear that this situation is also essential in teacher appointments (ÖSYM).

In terms of physical education teacher training and assignment, in the study conducted by Duran in 2019, physical education and sports teacher training and assignment in Finland and Turkey were compared, and it was revealed that the practical exams provide important qualifications. We believe that taking this situation into consideration in the teacher appointments to be made in our country and taking into account both written and practical exams, taking into account the affective and kinesthetic areas as well as cognitive processes in the appointment of teachers, will make important contributions. In addition, it is thought that taking into account the weighted grade point average, which is a result of the achievements obtained during the 4-year period, at a certain rate in teacher appointments will be beneficial in increasing both the quality of university education and teacher qualifications. When the opinions of the students of the faculty of sport sciences on the subject were analyzed, it was stated that making teacher appointments with an aptitude test is very important in the selection of qualified teachers. In addition, it was also stated that the appointments to be made to preschool education are important in terms of training athletes and that different competencies should be questioned at each level.

Keywords: Teacher Education, Interview, Program, Physical Education, Practice Exam

References

https://www.osym.gov.tr/TR,29551/2024-ozyes-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html

Mancı, E. (2022). Espor ve Bilişsel Performans.*Asad-2021: Spor-Eğitim-Sağlık*, 173.

Duran, C. (2019).*Türkiye ve Finlandiya'da beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve giriş sınavlarının karşılaştırılması*(Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1*(2), 419-426.

ID 128 - İlkokul Programlarında Yer Alan Afet ile İlgili İçeriklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hüsne Yılmaz
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
durmaz-00@hotmail.com

Mustafa Şenel
Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
mustafashenell@gmail.com

Giriş

Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle deprem, sel, heyelan, yangın, çığ, kaya düşmesi gibi doğal afetlerle sık sık karşılaşan bir ülkedir. 1999 yılındaki Gölcük ve Düzce depremleri afet müdahalelerindeki eksikliklerin fark edilmesi ve giderilmesinde bir dönüm noktası olmuştur. Kapsamlı değerlendirmeler sonucunda, mevcut afete hazırlık çerçevesindeki zayıflıkların giderilmesi için yeniden yapılanmanın gerekli olduğu ortaya çıkmıştır (Ergünay & Özmen , 2013).Afetlerin en az zararla atlatılması ve insan kaynaklı afetlerin engellenmesi için bilinçli bireylerin yetişmesine ihtiyacımız vardır; kendini ve çevresini bilen, sağduyulu, işini özveriyle yapan, çağın şartlarına uygun çalışmalar yapabilen bireylerinde yetişmesi için ilkokul öğretmenleri büyük bir sorumluluk üstlenmektedir. (Çınar,2008).

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretim programlarında yer alan afet ile ilgili içeriklerin CIPP program değerlendirme yaklaşımına uygun olarak öğretmen görüşleri alınarak incelenmesidir. Bu şekilde, eğitim uygulamalarının hazırlık aşaması, öğretim sürecindeki etkinlikler ve bunların yeterlilikleri, süreç sonucu elde edilen kazanımlar ve bunların kalıcılığı belirlenmeye çalışılacaktır. (Coşkun,2011). Çalışmadan elde edilen veriler afet eğitimini çok yönlü bir değerlendirmeye alacağı ve belirlenen eksiklikler daha iyi programların geliştirilmesine olanak sağlayacağı için önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışma içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğretim programında afet eğitimine yönelik bağlam,girdi,süreç ve sonuç başlıklarında yer verilen içerikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır.10 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve dört başlık altında toplam 11 soru öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formunda güncellemeler yapılmış ve önceden belirlenen 26 ilkokul öğretmenin görüşleri alınmak üzere form onlara iletilmiştir. Elde edilen bulgular nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak kodlar oluşturularak tablolaştırılmış ve örnek görüşlere yer verilerek bulgular desteklenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda İlkokul öğretim programlarının afet eğitimini kapsama noktasında yetersiz kaldığı, öğrencilerin doğal afet okuryazarlığı edinmesi için gerekli doküman/ materyallerin okullarımızda bulunmadığı ve afet farkındalığında çok büyük öneme sahip tatbikat ve simülasyonların eksik olduğu öğretmen görüşlerinde belirtilmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin afet ile ilgili içeriklere karşı ilgili oldukları ve bir

takım hazırbulunuşluklara sahip olarak geldikleri vurgulanmış,buna karşın programda yer verilen kazanım sayısı ve etkinliğin ihtiyacı karşılamada yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında ilkokul programlarında afet ile ilgili daha fazla içeriğin ve uygulamaya dönük etkinliklerin(tatbikat&simülasyon) yer alması gerektiği öngörülmektedir.(BAESM,2019). Çünkü birçok tutum ve becerinin sağlam şekilde kazanılabileceği bir dönem olan ilkokul dönemi eğitimi, bireyin afetlerle ilgili önceki deneyimi, afete ilişkin bilgi düzeyi, ilk yardım konusundaki bilgi düzeyi, afet tatbikatlarına veya eğitimlerine katılımı gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu noktada bireylerin eğitim alma isteği ve motivasyonu da çok önemli bir yere sahiptir (Ergünay & Özmen , 2013).

Anahtar Sözcükler: Acil durum ,Afet, Afet farkındalığı, Doğal afet okur yazarlığı, Kriz

Kaynaklar

BAESM. (2019). *Simülasyon çevirileri. Afet eğitim merkezi tanıtım notları içinde.* Bursa.

Çınar, İ. (2008). *İlköğretimin Önemi ve Öğretmen.* Eğitişim Dergisi, s.20.

Ergünay, O., & Özmen , B. (2013). *Afet Eğitimi El Kitabı III Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Planlama Kılavuzu.* Ankara: T.C. MEB ve JICA Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi.

ID 128-Examination of Disaster-Related Contents in Primary School Curriculums According to Teachers' Opinions

Hüsne Yılmaz
Gaziantep University, Türkiye
durmaz-00@hotmail.com

Mustafa Şenel
Gaziantep University, Türkiye
mustafashenell@gmail.com

Introduction

Due to its geographical location, Turkey is a country that frequently encounters natural disasters such as earthquakes, floods, landslides, fires, avalanches and rockfalls. The Gölcük and Düzce earthquakes in 1999 were a turning point in recognizing and eliminating deficiencies in disaster responses. As a result of comprehensive evaluations, it has been revealed that restructuring is necessary to eliminate the weaknesses in the current disaster preparedness framework (Ergünay & Özmen, 2013). We need to raise conscious individuals in order to overcome disasters with the least damage and prevent human-made disasters; Primary school teachers assume a great responsibility to raise individuals who know themselves and their environment, are common sense, do their job devotedly, and can work in accordance with the conditions of the age. (Çınar,2008).

The aim of this research is to examine the disaster theme in primary school curriculum by taking teachers' opinions in accordance with the CIPP program evaluation approach. In this way, the preparation phase of educational practices, the activities in the teaching process and their proficiency, the gains obtained as a result of the process and their permanence will be determined. (Coşkun,2011). The data obtained from the study is important as it will provide a multifaceted evaluation of disaster education and the identified deficiencies will enable the development of better programs.

Method

This study was carried out using the content analysis method. The "Teacher Interview Form" prepared by the researcher was used to determine the contents under the headings of context, input, process and result for disaster education in the primary school curriculum. Face-to-face interviews were held with 10 teachers and a total of 11 students were interviewed under four headings. The question was directed to the teachers. Updates were made to the interview form in line with the feedback received from the teachers, and the form was forwarded to 26 pre-determined primary school teachers to obtain their opinions. The findings were tabulated by creating codes using qualitative data analysis methods, and the findings were supported by including sample opinions.

Results

As a result of the research, it was stated in the teachers' opinions that the primary school curricula were inadequate in covering disaster education, that the necessary documents/materials for students to acquire natural disaster literacy were not available in our schools, and that drills and simulations, which are of great importance in disaster awareness, were missing. In line with the opinions received from the teachers, students were against disaster-related content. It was emphasized that they were interested and had some readiness, however, it was seen that the number of achievements and activities included in the program were insufficient to meet the need. In light of these findings, it is predicted that primary school programs should include more disaster-related content and practical activities (drills & simulations). (BAESM, 2019). Because primary school education, which is a period in which many attitudes and skills can be acquired solidly, is affected by various factors such as the individual's previous experience with disasters, level of knowledge about disasters, level of knowledge about first aid, and participation in disaster drills or training. At this point, individuals' desire and motivation to receive education also have a very important place (Ergünay & Özmen, 2013).

Key Words: Emergency, Disaster, Disaster awareness, Natural disaster literacy, Crisis

Resources

BAESM. (2019). Simülatör translations. Disaster training center introductory notes. Bursa.
Çınar, İ. (2008). Importance of Primary Education and Teacher. Educational Magazine, p.20.
Ergünay, O., & Özmen, B. (2013). Disaster Education Handbook III School Disaster and Emergency Management Planning Guide. Ankara: T.R. MEB and JICA School-Based Disaster Education Project.

ID 129- Okul Rehber Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin ve Programa Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

Şule FIRAT DURDUKOCA
Kafkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye
drsulefirat@gmail.com
0000-0001-8864-3243

Fatih KARADAĞ
Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
fatihkaradag36@gmail.com
0009-0000-6280-7983

Sera ARAS
Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye
sera.aras.96@gmail.com
0009-0009-0107-7804

Giriş

Formal eğitim sürecinde öğretmenlerin kılavuz olarak kullanabilmeleri amacıyla tasarlanan eğitim programı; yaşanılan çağın özelliklerine/ihtiyaçlarına bağlı olarak toplumsal yapı ve işleyişteki değişmelere, öğretme-öğrenme kuramlarında yaşanan gelişmelere, ulusal ve uluslararası alanlardaki bilimsel ve teknolojik ilerlemelere bağı olarak sürekli güncellenmelidir. Türkiye'de 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme kuramı ve dünyadaki yeni ve çağdaş öğretme-öğrenme kuram ve uygulamaları doğrultusunda yürütülen program geliştirme çalışmaları (Erdoğan, 2007), zamanla "program değiştirme" çalışmalarına dönüşmüş, -ders bazlı olarak- 2009, 2015, 2018, 2023 (Fırat-Durdukoca vd, 2023) ve son olarak 2024 yılında eğitim programları güncellenmiştir. Güncellenen her programın amaçlarına ulaşmak adına, güncellenmenin gerekliliğine de inanarak, felsefesini benimsemiş ve bu doğrultuda davranış değişikliği oluşturmuş öğretmenler tarafından uygulanması şüphesiz önem arz etmektedir. Dolayısıyla programı uygulayacak olan öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olarak programları tanımaları ve amaçları doğrultusunda uygulamaları önemlidir. Program okuryazarlığı Bolat (2017) tarafından "program bileşenleri yönelik bilgiye sahip olarak programı yorumlama ve bu doğrultuda öğrenme ortamını şekillendirme" şeklinde tanımlanmaktadır. Program okuryazarı olmak; programı anlamayı, amaçlarına yönelik planlamalar yapmayı ve uygulamayı, programı eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek gerekli durumlarda program öğelerinde uyarlamalar yapmayı ve nihai olarak programı değerlendirmeyi gerektirir (Güngör-Demir, 2023; Keskin & Korkmaz, 2017). Okul rehber öğretmenlerinin de her yıl güncelledikleri okul rehberlik programlarını ve belirli aralıklarla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen sınıf rehberlik programlarını amaçlarına uygun şekilde uygulayabilmek, ayrıca sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programlarını programın amaçları doğrultusunda yürütebilmelerine rehberlik edebilmek için program okuryazarı olmaları adeta bir gerekliliktir. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini incelemek ve programa yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir.

Yöntem

Araştırma bir karma yöntem çalışması olup eş zamanlı üçgenleme deseni kullanılarak yürütülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı eğitim-öğretim kademelerinde görev yapan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tekniği ile ulaşılabilen 94 okul rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından öğretmenlerin program ile ilgili algılarını açığa çıkarmak amacıyla hazırlanan açık uçlu metafor sorusunu içeren bir anket formu ile toplanmıştır. Veriler Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda; katılımcı okul rehber öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre okul rehber öğretmenlerinin program kavramına yönelik 88 geçerli metafor ürettikleri, sıklıkla üretilen metaforların ise "pusula, rehber, beyin, iskelet" olduğu, üretilen metaforların ortak özelliklerine göre toplam altı kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: rehberlik, program geliştirme, mecaz, algı

Kaynaklar

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 12*(18), 121-138.

Fırat Durdukoca, Ş., Aras, S. & Tatlı, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(2), 1108-1130. DOI. 10.51460/baebd.1358462

Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 221-254.

Güngör Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. [Tez No. 782415] [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK. https://tez.yok.gov.tr

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin "Program Okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam.* [Sözlü Bildiri] 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla, Türkiye.

ID 129-Research of Counselors' Literacy Levels and Metaphorical Perceptions of the Curriculum

Şule FIRAT DURDUKOCA
Kafkas Üniversity/Dede Korkut Faculty of Education, Türkiye
drsulefirat@gmail.com
0000-0001-8864-3243

Fatih KARADAĞ
Kafkas University/Social Sciences Institute, Türkiye
0009-0000-6280-7983

Sera ARAS
Kafkas University/Social Sciences Institute, Türkiye
sera.aras.96@gmail.com
0009-0009-0107-7804

Introduction

The curriculum designed for teachers to use as a guide in the formal education process should be constantly renewal in line with the needs of the current year. Curriculum should specifically contain developments in teaching-learning theories, scientific and technological advances in nationally and internationally. Curriculum development studies carried out in Turkey since the 2004-2005 academic year in line with the constructivist learning theory and contemporary teaching-learning theories and practices in the world (Erdoğan, 2007) have turned into "curriculum change" studies over time, and the curriculums were renewal -on a course basis - in 2009, 2015, 2018, 2023 (Fırat-Durdukoca et al., 2023) and finally in 2024. In order to achieve the aims of each renewal curriculum, it is undoubtedly important to be implemented by teachers who have adopted the philosophy of the curriculum and have made behavioral changes in this way. Therefore, teachers who will implement the curriculum must have curriculum literacy, know and implement the curriculum according to its aims. Curriculum literacy is defined by Bolat (2017) as "interpreting the curriculum by having knowledge about the curriculum components and organizing the learning environment accordingly." Being curriculum literacy requires understanding the curriculum, making plans and implementing according to curriculum objectives, examining the curriculum from a critical perspective, making adaptations to curriculum components when necessary, and finally evaluating the curriculum (Güngör-Demir, 2023; Keskin & Korkmaz, 2017). It is almost a necessity for counselors to be curriculum literate in order to be able to implement the school guidance program, which are renewed every year, and the classroom guidance program, which are renewed/developed by the Ministry of National Education, in accordance with the aims of this programs, and to guide classroom guidance teachers to implement classroom guidance program according to its aims. The main purpose of this study is to research of counselors' literacy levels and metaphorical perceptions of the curriculum.

Methodology

The research is a mixed method study and is conducted using a simultaneous triangulation design. The study group consists of 94 counselors. The data of the study were collected using the "Curriculum Literacy Scale" developed by Bolat (2017) and a survey form containing an open-ended metaphor question prepared by the researchers to reveal teachers' perceptions

about the curriculum. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data.

Results / Expected Outcomes

As a result of the research, it was determined that the curriculum literacy levels of the counselors were at a “high” level. According to the analysis results of the qualitative data, it was determined that the counselors produced 88 valid metaphors for the concept of curriculum, the metaphors that were frequently produced were “compass, guide, brain, skeleton”, and the metaphors produced were divided into a total of six categories according to their common features.

Keywords: guidance, curriculum development, metaphor, perception

References

Bolat, Y. (2017). Concept of curriculum literacy and curriculum literacy scale. *Turkish Studies, 12*(18), 121-138.

Fırat Durdukoca, Ş., Aras, S. & Tatlı, K. (2023). Investigation of classroom teachers' adaptation to the change in curricula in terms of various variables. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 14*(2), 1108-1130. DOI. 10.51460/baebd.1358462

Erdoğan, M. (2007). An analysis of a newly developed fourth and fifth grade science and technology course curriculum: a qualitative study. *The Journal of Turkish Educational Sciences, 5*(2), 221-254.

Güngör Demir, S. (2023). *Research of pre-service teachers' program literacy levels and metaphorical perceptions of the curriculum*. [Thesis No. 782415] [Master thesis, Pamukkale Üniversity]. https://tez.yok.gov.tr

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017, 26-28 Ekim). *Öğretmenlerin “Program Okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam.* [Sözlü Bildiri] 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Muğla, Türkiye.

.

ID 130- OTİZM VE ROBOT ÖĞRETMEN

Taha Yasin Akyıldız
tya346@gmail.com

Müzeyyen Barut
mzynbrt@hotmail.com

Yusuf Celal Erol
yusufcelalarol@gmail.com

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), nöro-gelişimsel bir bozukluk olup, görülme sıklığı ortalama 1/36'dır (Maenner, 2023). Duyusal ve duygusal yoksunluk ile çeşitli davranış bozuklukları şeklinde kendini gösteren OSB, eğitim süreci olan iletişim ve etkileşimi ciddi biçimde engellemektedir (Alabdulkareem, Alhakbani ve Al-Nafjan, 2022; Akgün Giray, 2015; Matson & Kozlowski, 2011). Araştırmalar, OSB'li çocukların biyolojik öğretmenlerle iletişimde zorlandığını ve insansı robotlarla iletişimde daha az stres yaşadıklarını göstermektedir (Volkmar vd., 2005; Klin ve Volkmar, 2003; Özdemir, 2015; So vd., 2023). Bu nedenle, insansı robotlar OSB'li çocukların eğitiminde önemli bir seçenek olarak öne çıkmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, OSB'li çocukların eğitiminde insansı robotların rol, işlev ve konumunu incelemeyi amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. Dokümanter analiz yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada, ilgili literatürde yer alan belgeler metodolojiye uygun olarak seçilmiş, okunmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma, insansı robotların özel eğitimdeki artan kullanımını ve bunun nedenlerini incelemektedir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Son yıllarda insansı robotların özel eğitimde kullanımı dünya çapında artış göstermiştir. Bu ilginin arkasında, yapay zekâ destekli insansı robotların Bilgi Çağı'nın gerekliliklerini karşılaması ve OSB'li çocukların biyolojik öğretmenlere göre robotlarla daha iyi iletişim kurmaları yatmaktadır. Araştırmalar, insansı robotların öğretmenlerin yerine geçmekten çok, onlara yardımcı bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, insansı robotların eğitimde kullanılmasının bazı riskleri olduğu, özellikle de eğitimin niteliğini düşürme potansiyeli ve etik, yasal, psikolojik ve pedagojik uyum konularının kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Çalışma, insansı robotların OSB'li çocukların eğitiminde öğretmenlere yardımcı olarak kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu robotlar, sosyal iletişimi desteklemek, zengin görsel ve işitsel uyarıcılar sunmak gibi avantajlar sağlarken, eğitimdeki etik ve pedagojik ilkeler doğrultusunda dikkatle ele alınmalıdır. İnsansı robotların eğitimde etkin ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi için daha detaylı ve uygulamalı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Anahtar Sözcükler: Otizm, eğitim, insansı robot, robot öğretmen, özel eğitim

Kaynaklar

Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.

Alabdulkareem, A., Alhakbani, N., & Al-Nafjan, A. (2022). *A systematic review of research on robot-assisted therapy for children with autism*. Sensors, 22(3), 944.

Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger Syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 12*(1), xiii-xvi.

Maenner, M. J. (2023). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network,* 11 sites, United States. MMWR Surveillance Summaries, 72, 1–14.

Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). *The increasing prevalence of autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders, 5(1), 418-425.

Özdemir, D. (2015). *Özel Eğitime Yönelik İnsansı Robot ve Bilgisayar Destekli Öğrenme Ortamlarının Geliştirilmesi ve Bu Ortamlardaki Etkileşimlerin Dönüt Türleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

So, W. C., Law, W. W., Cheng, C. H., Lee, C., Kwok, F. Y., Lam, H. W., & Lam, K. Y. (2023). *Comparing the effectiveness of robot-based to human-based intervention in improving joint attention in autistic children.* Frontiers in Psychiatry, 14.

Tuna, A. (2022). *Inclusive education for young children with autism spectrum disorder: Use of humanoid robots and virtual agents to alleviate symptoms and improve skills*. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7(2), 274-282.

Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). *Autism in infancy and early childhood*. Annual Review of Psychology, 56, 315-336.

Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). *Özel gereksinimli bireyler için öğrenme materyali olarak robotlar.* Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 170-183.

Kurnaz, E. (2018). *Otizmli Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretiminde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

ID 130-AUTISM AND ROBOT TEACHER

Taha Yasin Akyıldız
tya346@gmail.com

Müzeyyen Barut
mzynbrt@hotmail.com

Yusuf Celal Erol
yusufcelalarol@gmail.com

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder with a prevalence of approximately 1 in 36 (Maenner, 2023). ASD, characterized by sensory and emotional deficiencies and various behavioral disorders, significantly hampers communication and interaction, which are critical components of the educational process (Alabdulkareem, Alhakbani & Al-Nafjan, 2022; Akgün Giray, 2015; Matson & Kozlowski, 2011). Research indicates that children with ASD experience communication difficulties with biological teachers but feel less stress when interacting with humanoid robots (Volkmar et al., 2005; Klin & Volkmar, 2003; Özdemir, 2015; So et al., 2023). This has positioned humanoid robots as a promising tool in the education of children with ASD.

Methodology

This study aims to examine the role, function, and position of humanoid robots in the education of children with ASD. It is a review conducted using the documentary analysis method, where relevant documents were selected, read, and interpreted according to the methodology. The study investigates the growing interest in the use of humanoid robots in special education and the reasons behind this trend.

Results / Expected Outcomes

In recent years, the use of humanoid robots in special education has seen a global increase. This surge is driven by the alignment of AI-supported humanoid robots with the requirements of the Information Age and the relative ease of communication between children with ASD and robots compared to biological teachers. Studies emphasize that humanoid robots should not replace teachers but serve as supportive tools. However, some studies also highlight the potential risks associated with using robots as educational aids, including concerns about the possible decline in the quality of education and the critical importance of adhering to ethical, legal, psychological, and pedagogical principles.

The study underscores the importance of using humanoid robots as assistants to teachers in the education of children with ASD. These robots provide valuable support in social communication and offer rich visual and auditory stimuli, contributing to the educational experience. However, their use must be carefully managed in accordance with ethical and

pedagogical standards. Further detailed and applied research is necessary to explore all dimensions of using humanoid robots effectively in special education.

Keywords: Autism, education, humanoid robot, robot teacher, special education

References

Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.

Alabdulkareem, A., Alhakbani, N., & Al-Nafjan, A. (2022). *A systematic review of research on robot-assisted therapy for children with autism*. Sensors, 22(3), 944.

Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger Syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 12*(1), xiii-xvi.

Maenner, M. J. (2023). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network,* 11 sites, United States. MMWR Surveillance Summaries, 72, 1–14.

Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). *The increasing prevalence of autism spectrum disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders, 5(1), 418-425.

Özdemir, D. (2015). *Özel Eğitime Yönelik İnsansı Robot ve Bilgisayar Destekli Öğrenme Ortamlarının Geliştirilmesi ve Bu Ortamlardaki Etkileşimlerin Dönüt Türleri Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

So, W. C., Law, W. W., Cheng, C. H., Lee, C., Kwok, F. Y., Lam, H. W., & Lam, K. Y. (2023). *Comparing the effectiveness of robot-based to human-based intervention in improving joint attention in autistic children.* Frontiers in Psychiatry, 14.

Tuna, A. (2022). *Inclusive education for young children with autism spectrum disorder: Use of humanoid robots and virtual agents to alleviate symptoms and improve skills*. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7(2), 274-282.

Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). *Autism in infancy and early childhood*. Annual Review of Psychology, 56, 315-336.

Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). *Özel gereksinimli bireyler için öğrenme materyali olarak robotlar.* Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 170-183.

Kurnaz, E. (2018). *Otizmli Bireylere Karşılıklı Konuşma Sırasında Kullanılan Ortak Dikkat Davranışlarının Öğretiminde İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretimin Etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

ID 131- Eğitim Programları ve Öğretim Alanında İnsan Gücü Profili 2024

Ahmet OK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Gülçin TAN ŞİŞMAN
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Giriş

21. yüzyılın en temel soru ve sorunlarının başında rekabet edebilir bir insan gücünün oluşturulması gelmektedir. Ekonomi ve teknoloji alanlarında olduğu kadar genelde eğitim ve özelde bu çalışma çerçevesinde Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında da rekabetin en belirgin göstergesini insan gücü oluşturmaktadır. TÜSİAD Başkanı'nın 27 Ağustos 2024 tarihli bir özel TV haber programında verdiği mülakatta bu durumu özet olarak şu şekilde ifade etmektedir: …Piyasada rekabet eden ürünlerimiz değil, yetişmiş insan gücümüzdür… Bu düşünce rasyonel insan gücünün önemini vurgularken, insan gücünü yetiştiren insan kaynağının da önemini ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimlerinin önemli bir parçası olan Eğitim Programları ve Öğretim alanı, diğer alanlarda olduğu gibi yetkin insan gücüne ve kaynağına sahip olmak durumundadır. Bu temel düşünceden hareketle bu çalışmada, Eğitim Programları ve Öğretim alanının insan gücü profilinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde özellikle ülkemizde (Türkiye'de) EPÖ alanı çalışanlarının profiline yönelik yapılmış çalışmalar mevcuttur. Erişti'nin 2013 yılında yayımlanan çalışmasında 28 farklı üniversitede EPÖ alanında görev yapan 105 öğretim elemanının demografik ve bilimsel özelliklerini farklı değişkenler açısından incelenmiştir (Erişti, 2013). Özaydınlı, 2023 yılında yayımlanan çalışmasında EPÖ uzmanlarının program geliştirme sürecine bakış açısını ele almış, çalışmayı 18 farklı üniversiteden 48 öğretim elemanıyla yürütmüştür (Özaydınlı, 2023). Sert ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada, EPÖ alanının bugünü ve geleceği bir devlet üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde irdelenmiştir. Karakütük ve diğerleri (2007) çalışmalarında, Eğitim Bilimleri öğretim elemanlarının profilinin belirli değişkenler üzerinden incelenmesine odaklanan bir proje yürütmüşlerdir. Alanyazında mevcut olan ve kısaca özetlenen insan gücü kaynağı profil çalışmalarının sayıca sınırlı olduğu ve aynı zamanda sınırlı kurumlarda, sınırlı sayıda çalışanlarla veya Eğitim Bilimleri alanında görev yapan tüm öğretim elemanlarına yönelik olarak ele alınan değişken/parametrelerin sınırlı bir kapsamda olduğu görülmektedir. Bu çalışma, EPÖ alanına özgüdür ve ilgili evrende ulaşılabilen tüm öğretim üyelerinin katılımıyla yürütülmüştür. Bu çerçevede araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. EPÖ alanının insan gücü cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans ve yüksek lisans programı ile yabancı dil puanları açısından nasıldır?
2. EPÖ alanının insan gücü mesleki deneyimler (araştırma görevlisi olma, öğretmenlik deneyimi, diğer mesleklerde görev yapma ve yurtdışı deneyimi) açısından nasıldır?

3. EPÖ alanında doktora derecesi alanların ve/veya EPÖ kadrolarında görev yapan öğretim üyelerinin doktora tez konuları nelerdir?
4. Doktora derecesini EPÖ alanından alan ve/veya EPÖ kadrolarında görev yapan öğretim üyelerinin birincil araştırma konuları nelerdir?
5. EPÖ insan gücünü oluşturan öğretim üyelerine göre EPÖ alanının birincil sorunları/konuları nelerdir?

Bu sorular temelinde elde edilecek bulguların alanın gelişimine, şekillenmesine ve nasıl bir gelişim yolu izleneceği hakkında önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, EPÖ alanının insan gücü profiline yönelik bir durum tespit çalışması olmasından bakımından tarama deseninde yürütülmüştür. EPÖ alanının mevcut evreni kapsamında araştırmaya, EPÖ alanında doktora derecesi olan veya alanın veya Eğitim Bilimleri Bölümü (EBB) kadrosunda görev yapan tüm öğretim üyeleri davet edilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacıların hazırladığı ve beş (5) ana bölümden oluşan EPÖ Alanı Akademisyenleri Profil Formu kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan bu Profil Formu, uzman görüşüne sunulmuş, gelen geri bildirimler temelinde bazı maddeler çıkarılmış ve/veya eklenmiş, bazı maddelerde ise anlaşılırlık açısından ifade değişiklikleri yapılmıştır. Bu işlemleri takiben son şekli verilen Profil Formu, ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Komisyonunun onayına sunulmuş ve 29 Kasım 2023 tarihinde uygunluk onayı alınmıştır (0453-ODTÜİAEK_2023). Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde temel kaynak üniversitelerin, fakültelerin ve bölümlerin resmi web sayfalarıdır. Bu kaynaklar temelinde katılımcılar; (1) EPÖ doktora derecesine sahip EPÖ ana bilim dalında veya EBB kadrosunda görev yapan öğretim üyeleri**,** (2) EPÖ dışında doktora derecesine sahip olup EPÖ ana bilim dalı kadrosunda görev yapan öğretim üyeleri ve (3) EPÖ doktora derecesine sahip olmakla birlikte diğer ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyeleridir. Bu çerçevede oluşturulan öğretim üyesi listesine göre araştırmanın evreninde 167 profesör, 204 doçent ve 158 doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 529 öğretim üyesi yer almaktadır. Oluşturulan listedeki tüm öğretim üyeleri, ilgili üniversite/bölüm/ana bilim dalındaki bağlantı kişisi üzerinden ödemeli kargo, e-posta ve/veya bireysel iletişim kanalları kullanılarak araştırmaya davet edilmiştir. Veri toplama süreci Şubat 2024 tarihinde başlatılarak Mayıs 2024 tarihinde sonlandırılmıştır. Veri toplama formları ödemeli kargo, araştırmacılar eliyle, e-posta veya elden tarafımıza ulaştırılmıştır. Dönen toplam 283 formdan sekizi kapsam dışına bırakılmış ve toplamda 276 öğretim üyesinin verileri betimsel analize tabii tutulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, yanıt aranan araştırma sorularının sırası esas alınarak sunulmuştur. Bu bağlamda EPÖ alanının insan gücünü oluşturanlar, cinsiyet açısından sayısal olarak birbirine oldukça yakındır (Kadınlar %49.6, Erkekler %50.4, *N*=276). EPÖ alanının insan gücünü oluşturan katılımcıların en genci 32, en yaşlısı 79 yaşındadır. Lisans mezuniyeti esas alındığında, insan gücünün çoğunluğunu EPÖ lisans programı mezunları oluştururken (%20.7, *n*=57) bunu sırasıyla %18.1 (*n*=50) ile Sınıf Eğitimi lisans mezunları ve Yabancı Dil lisans mezunları izlemektedir (%18.1, *n*=50). Yüksek lisans (YL) programı açısından EPÖ alanı (%70.3, *n*=194) YL mezunları ön plana çıkmakla birlikte eğitim bilimleri dışındaki alanlarda yüksek lisans derecesine sahip (İngiliz Dili Edebiyatı, Tarih, İnsan kaynakları vb.) öğretim üyelerinin EPÖ insan gücünü oluşturduğu görülmektedir. Alanda çalışanların veya doktora derecesini alanda alanların %27.7'sinin dil puanları girilen sınav türüne bakılmaksızın 70 ve altındadır.

EPÖ insan gücünü oluşturan öğretim üyelerinin mesleki deneyim süreçlerine yönelik elde edilen bulgularda ise %34.1'inin araştırma görevlisi deneyimi olmaksızın öğretim üyeliği

görevine başladıkları; %58'inin bir süre öğretmenlik deneyimine sahip olduğu ve %16.7'sinin de öğretim üyeliği görevi öncesinde farklı mesleklerde görev yaptıkları tespit edilmiştir. Yurtdışı deneyime ilişkin bulgulara göre deneyimi olmayanlar sayısal olarak, deneyimi olanlardan oldukça daha fazladır.

EPÖ alanının insan gücünü oluşturan öğretim üyelerinin doktora tez konularının 62 farklı konu/temada toplandığı tespit edilmiştir. Bunlar arasında Öğretmen Eğitimi, Program Değerlendirme, Program Geliştirme ve Program Tasarım, Öğretim ve Öğretim Tasarımı ile Öğrenme-Öğretme Süreçleri en çok çalışılan tez konuları olduğu belirlenmiştir. Program Kuramı, Programa Bağlılık, Programda Değişim, İhtiyaç Analizi ve Program Tarihi en az çalışılan (f=1-4) doktora tez konuları arasındadır. On iki (12) katılımcı tez konusunu bildirmemiştir (N=276). EPÖ insan gücünü oluşturan öğretim üyelerinin çalıştıkları birincil araştırma konuları incelendiğinde ise en fazla çalışılan konuların doktora tez konularıyla paralel olduğu görülmüştür.

Çalışmada ele alınan ve alana en fazla yön vereceği düşünülen son araştırma sorusuna verilen birincil cevaplar incelendiğinde ise, EPÖ alanında ivedilikle çözülmesi gereken sorunların veya konuların; EPÖ alanın kendisi, program geliştirme ve değerlendirme, alanda araştırma, öğretmen eğitimi ve kalitesi, iş birliği ve kavramlar/terimler birliği olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: deneyim, eğitim programları ve öğretim, insan gücü, profil, öğretim üyesi

Kaynaklar

Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 312-326.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G. (2007). *Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili*. No: 106K228. Yayınlanmamış Proje Raporu.

Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim, 43*(214), 177-218. DOI: 10.15390/EB.2023.11186.

Sert, M., Gündoğdu, K., Akar-Vural, R. (2018). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını. In *Proceedings of the 27th International Congress on Educational Sciences Proceeding Book (pp. 2405-2418). Pegem Akademi. https://depo.pegem.net/9786052414743.pdf*

ID 131-The Profile of Human Power in Curriculum and Instruction Field 2024

Ahmet OK
Middle East Technical University, Türkiye
as@metu.edu.tr
0000-0002-5941-4158

Gülçin TAN ŞİŞMAN
Hacettepe University, Türkiye
gtan@hacettepe.edu.tr
0000-0002-3806-6086

Introduction

The main challenge of 21st century is to build a competitive human power that constitutes the main competing indicator. In the same vein the head of TÜSIAD (Turkish Industry and Business Association) on a TV news program, August 27, 2024, in summary stated that ... it is not the product that compete in the marketplace but your quality human power. This understanding reflects the importance of rationale human power and in the meantime role of trainers who educate and prepare the needed human power. As it is the case in many study areas Curriculum and Instruction (C&I) an important study area in Educational Sciences is in need of qualified and quality human power. With this main thinking in mind, the main purpose of this study is to portray the profile of human power in C&I field. Literature, specifically in Türkiye, indicates a couple of studies related to the C&I field. Erişti's (2013) study, published in 2013, examined faculties profile and academic characteristics in relation to a set of variables. The study was carried in 28 universities including 105 faculty members. Sert et al. (2018) carried out a study on faculty members' perceptions of present and future of curriculum in a public university. Özaydınlı (2023) in her study examined the opinions of C&I experts on curriculum development. Karakütük et al. (2007) portrayed the profile of all Education Faculties academic staff. This short summary of literature specific to Türkiye indicates a limited number of studies, limited sample, limited variables and mostly local institutions included in the studies of C&I profile. This unique study is conducted with the whole population in the Curriculum and Instruction field. Within this framework answers to the following research questions are sought.

1. How is the human power profile in Curriculum and Instruction (C&I) field regarding gender, age, undergraduate degree, masters' degree and foreign language score?
2. How is the human power profile in C&I field regarding academic staff experiences such as a different work, teachership, assistantship and study abroad?
3. What is the subject/theme of dissertation of academic staff who sit in a cadre of C&I or hold a Ph.D. in C&I?
4. What is the primary research interest of academic staff who sit in a cadre of C&I or hold a Ph.D. in C&I?
5. What is the primary concern of academic staff who sit in a cadre of C&I or hold a Ph.D. in C&I regarding C&I field?

It is expected that answers to these research questions will contribute to the process of growth, structuring, progress and establishing a policy in C&I field.

Method

As this study aimed at portraying a status, by its nature, it is a survey. It is conducted on the current C&I population. Participants were contacted via contact persons, e-mail or researchers' individual attempt. All probable participants who hold a Ph.D. in C&I or sit in a cadre of C&I were invited to the study. The participant faculty can be categorized into three groups: The first group consists of faculty members holding a Ph.D. in C&I. The second group includes faculty members affiliated with the C&I departments, who hold or may not hold a Ph.D. in C&I. The final group consists of those who hold a Ph.D. in C&I but work in other departments within the Faculty of Education. Research data were collected via C&I Faculty Profile Form composed of five (5) sections. The profile form developed by the researchers was first sent to a group of experts and the feedback received was reflected on the form. After completing the final draft, the profile form was sent to METU IAEK for possible approval. It was approved by November 29, 2023 (045-ODTÜ-IAEK-2023). A list of all potential participants was compiled primarily by utilizing the formal websites of universities, departments, and programs. Researchers identified 529 participants: 167 full professors, 204 associate professors, and 158 assistant professors. The data collection process began in February 2024 and concluded by mid-May 2024. Off the 283 returned profile forms, eight were excluded, leaving 276 for descriptive analysis.

Results

The findings of the study are presented in the same order as the research questions to be answered. In this regard, the gender distribution of the C&I human power is nearly balanced, with females comprising 49.6% and males 50.4% of the participants. The age of participants constituting the human power in C&I is 32, the youngest, and 79, the oldest. Regarding undergraduate degrees, 20.7% (n=57) of the C&I human power graduated from C&I undergraduate program, followed by 18.1% (n=50) from Classroom Teaching programs, and Foreign Language Education. In terms of master's degree program, 70.3% (n=194) hold a master's degree in C&I, while non-education master's degree holders represent a smaller portion of the C&I human power. Regardless of the foreign language exam type entered, 27.7% of the participants scored 70 or below in the language proficiency exam. Examining the C&I human power based on experience, the findings indicated that 34.1% of the participants did not have any research assistant experience before becoming a faculty member. 58% of the participants had a teacher experience and 16.7% had a different work experience. Regarding "study abroad" experience, it is found that those who did not have an experience abroad constitute the majority. The participants of the study conducted their dissertation on 62 different subjects/themes. Among these, Teacher Education, Curriculum Evaluation, Curriculum Development-Design, Instructional Design and Teaching Learning Processes emerged as the most frequently studied topics. On the other hand, themes such as Curriculum Theory, Fidelity, Curriculum Change, Needs Analyses, and Curriculum Policy were rarely addressed in dissertations studies. Data analysis indicated that the primary research subjects of CI human power were very similar to their dissertation subjects.

When the primary answers to the last research question addressed in the study, and thought to guide the field the most, are examined; it is seen that the problems or issues that need to be solved urgently in the field of C&I are; the C&I field itself, curriculum development and evaluation, research in the field, teacher education and quality, collaboration and concept unity.

Keywords: academic staff, curriculum and instruction, experience, human power, profile.

References

Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167), 312-326.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G. (2007). *Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili*. No: 106K228. Yayınlanmamış Proje Raporu.

Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, *43*(214), 177-218. DOI: 10.15390/EB.2023.11186.

Sert, M., Gündoğdu, K., Akar-Vural, R. (2018). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını. In *Proceedings of the 27th International Congress on Educational Sciences Proceeding Book (pp. 2405-2418). Pegem Akademi. https://depo.pegem.net/9786052414743.pdf*

ID 132- Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulü

Hanife Gülhan Orhan Karsak
Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
hanifegulhankarsak@klu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5927-6341

İsmail Şan
İnönü Üniversitesi, Türkiye
ismail.san@inonu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0003-0780-0169

Giriş

Birleşik Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi (UTAUT-2) orijinal UTAUT modelinin genişletilmiş halidir. Ayrıca, genişletilmiş versiyon, temel değişkenlere ek olarak hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlık gibi ek faktörleri de içermektedir. Model, teknoloji kullanımına ilişkin hem niyetlerin hem de davranışların kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır. Bu, birkaç yeni değişkenin eklenmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerin bu süreç üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmaktadır (Venkatesh vd., 2012).

Bu çalışma iki açık hedefle tasarlanmıştır: birincisi, bu iki alanın karşılaştırılmasına ilişkin mevcut araştırma boşluklarını gidermek ve ikincisi, UTAUT2 modeline ilişkin mevcut araştırmanın sınırlamalarını ele almak. Bu amaca ulaşmak için UTAUT2 modeli tamamen benimsenmiş ve üç aracı değişken (yaş, cinsiyet ve kıdem) dahil edilmiştir. Ayrıca, örneklemin temsili olmasını sağlamak için, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilden farklı demografik özellikleri temsil edecek şekilde seçilen ortaokul öğretmenleri (OÖ) çalışmaya dahil edilmiştir.

Yukarıda belirtilen faktörler ışığında, bu çalışma ortaokul öğretmenlerinin teknolojileri benimsemelerine ve mesleki rollerine entegre etmelerine katkıda bulunan faktörler nelerdir? sorusuna cevap aramaktadır.

Yöntem

Birleşik Teknoloji Kabul ve Kullanım Teorisi (UTAUT-2) orijinal UTAUT modelinin genişletilmiş halidir. Ayrıca, genişletilmiş versiyon, temel değişkenlere ek olarak hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlık gibi ek faktörleri de içermektedir. Model, teknoloji kullanımına ilişkin hem niyetlerin hem de davranışların kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır. Bu, birkaç yeni değişkenin eklenmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca yaş ve cinsiyet gibi bireysel özelliklerin bu süreç üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurmaktadır (Venkatesh vd., 2012).

Bu çalışma iki açık hedefle tasarlanmıştır: birincisi, bu iki alanın karşılaştırılmasına ilişkin mevcut araştırma boşluklarını gidermek ve ikincisi, UTAUT2 modeline ilişkin mevcut araştırmanın sınırlamalarını ele almak. Bu amaca ulaşmak için UTAUT2 modeli tamamen benimsenmiş ve üç aracı değişken (yaş, cinsiyet ve kıdem) dahil edilmiştir. Ayrıca, örneklemin temsili olmasını sağlamak için, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilden farklı

demografik özellikleri temsil edecek şekilde seçilen ortaokul öğretmenleri (OÖ) çalışmaya dahil edilmiştir.

Yukarıda belirtilen faktörler ışığında, bu çalışma ortaokul öğretmenlerinin teknolojileri benimsemelerine ve mesleki rollerine entegre etmelerine katkıda bulunan faktörler nelerdir? sorusuna cevap aramaktadır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Toplanan verilerin analizleri doğrultusunda cinsiyet, yaş, kıdem değişkenlerine göre farklılaşma görülmüştür. Erkeklerin kadınlardan, gençlerin ve yaşlılardan ve (belki dolaylı olarak) az kıdemi olanların kıdemi fazla olanlardan daha yüksek teknoloji kabul puanına sahip olduğu görülmüştür.

Davranışsal niyetin en belirgin yordayıcısı olarak Alışkanlıklar ön plana çıkarken, Kolaylaştırıcı Koşullar dışındaki faktörlerin etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji Kabulü, UTAUT2 Modeli, Kolaylaştırıcı Koşullar, Alışkanlıklar

Kaynaklar

MEB. (2023). *National Education Statistics: Formal Education 2022/'23*. http://www.meb.gov.tr

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. . *Behavioral Marketing EJournal*, *36*(1), 157. https://doi.org/10.2307/41410412

Yılmaz, M., & Kavanoz, S. (2017). The validity and reliability of Turkish version of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology-2. *Turkish Studies*, *12*(32), 127–146. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.

ID 132-Technology Acceptance of Middle School Teachers

Hanife Gülhan Orhan Karsak
Kırklareli University, Türkiye
hanifegulhankarsak@klu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5927-6341

İsmail Şan
İnönü University, Türkiye
ismail.san@inonu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0003-0780-0169

Introduction

The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT-2) is the definitive extended iteration of the original UTAUT model. Furthermore, the extended version incorporates additional factors, including hedonic motivation (HM), price value and habituation, in addition to the core variables. The model provides a comprehensive examination of both intentions and behaviours regarding technology use. This is achieved through the addition of several new variables. It also considers the impact of individual characteristics such as age and gender on this process (Venkatesh et al., 2012).

This study was designed with two clear objectives: firstly, to address the existing research gaps regarding the comparison of these two domains and secondly, to address the limitations of the existing research on the UTAUT2 model. To achieve this goal, the UTAUT2 model was fully adopted and three mediating variables (age, gender and seniority) were included. Furthermore, to ensure the sample is representative, secondary school teachers from a province in the Eastern Anatolia region of Turkey, selected to represent different demographic characteristics, were included in the study.

In the light of the factors mentioned above, this study seeks to answer the question, what are the factors that contribute to secondary school teachers' adoption and integration of technologies into their professional roles?

Methodology

The UTAUT2 model provides insight into the R2 value for behavioural intention (74%) and technology use/behaviour (52%), as shown by recent adjusted R2 values.

In order to gain insights into the acceptance of technologies among MSTs in Turkey, a study was conducted with MSTs (2112 males, 2114 females) working in a city in the Eastern Anatolia Region (MoNE, 2023). A voluntary sample was drawn from this population with the understanding that participation was entirely voluntary. During the visits to schools, MSTs were asked whether they were willing to participate in the study and data were collected from 408 (29.8 per cent). In this study, the Turkish version of the original UTAUT2 scale (Venkatesh et al., 2012) adapted by Yılmaz and Kavanoz (2017) as 'Technology Acceptance and Use Unified Model-2' was used. The Turkish version of the scale, which is a seven-point Likert-type scale, consists of eight dimensions and 27 items. In addition to Likert items, an open-ended question 'Could you please indicate the duration of your experience with technology?' was asked. Three additional items were added to the questionnaire to collect additional

demographic data such as age, gender, seniority or tenure in the organisation. The data collection tool was designed to obtain quantitative data from the target sample and consisted of 32 items. The data collected through the quantitative study were analysed using JAMOVI software. Before the analyses were carried out, the scores obtained from each item were converted into percentage values with a minimum of 0 and a maximum of 100 in order to standardise the comparisons between the scores.

Results / Expected Outcomes

According to the analyses of the collected data, differentiation was observed according to gender, age and seniority variables. It was observed that males had higher technology acceptance scores than females, young and old, and (perhaps indirectly) those with less seniority had higher technology acceptance scores than those with more seniority.

While Habits came to the forefront as the most prominent predictor of behavioural intention, it was understood that factors other than Facilitating Conditions were not effective.

Keywords: Technology Acceptance, UTAUT2 Model, Facilitating Conditions, Habits

References

MoNE (2023). *National Education Statistics: Formal Education 2022/'23*. http://www.meb.gov.tr

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. . *Behavioral Marketing EJournal*, *36*(1), 157. https://doi.org/10.2307/41410412

Yılmaz, M., & Kavanoz, S. (2017). The validity and reliability of Turkish version of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology-2. *Turkish Studies*, *12*(32), 127–146. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.

ID 133 - Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ile Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi

Ayşegül Sığınç
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
aysegulelt@hotmail.com

İlke Evin Gencel
İzmir Demokrasi Üniversitesi
ilke.evingencel@idu.edu.tr

Giriş

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler edinerek toplumsal gelişime katkıda bulunduğu en temel süreçlerden biridir. Toplumların kalkınmasında eğitim sisteminin etkiliği ve verimliliği kritik bir role sahiptir. Bu sürecin başarısı, büyük oranda öğretmenlerin niteliği öğretme motivasyonları ve öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulama yetenekleri ile ilişkilidir. Öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamak, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir etkendir. Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşmak için bu programı etkili bir şekilde uygulama kararlılıklarını ifade etmektedir (Fullan, 2007). Nitekim öğretmenler, öğretim programın etikliğinin ve verimliliğinin garantörleri olarak kabul edilmektedir (Ryu, 2015). Öğretmenlerin mevcut durumu analiz edebilme ve uyguladıkları programın unsurlarını anlama yeteneğine sahip olmaları gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalması ve güçlü bir öğretme motivasyonuna sahip olması esastır. Motivasyon, belirli bir amaca yönelik yüksek düzeyde çaba gösterme isteği olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Ayrıca, eylemlerin arkasındaki itici güç olarak da ifade edilmektedir (Hersey ve Blanchard, 2001). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin öğretme motivasyonları, onların öğretme becerileri kadar önemli bir faktördür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları, öğretme motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Butler, 2007; Evin Gencel ve Ilıman, 2019). Alanyazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile öğretme motivasyonlarını ayrı ayrı ele alan çalışmalar bulunmakla birlikte bu iki değişkeni birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik stratejik müdahaleler için bir referans sağlayabilir, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik destekleyici politikaların ve uygulamaların oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenlerle çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile öğretme motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma, zaman ve iş yükü açısından erişilebilirliği kolay olması nedeniyle İzmir ilindeki devlet okullarında görev yapan 90 gönüllü öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler Burul ve Tezci (2021) tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ile Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencel (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş, bu nedenle veriler parametrik testlerden

Bağımsız Gruplar İçin t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasnyon Analizi ile incelenmiştir.

Sonuçlar

Çalışmada, katılımcıların öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve öğretme motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle kadın katılımcıların, öğretim programına bağlılık düzeylerinin erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiş, ancak eğitim düzeyi ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca, katılımcıların öğretme motivasyonlarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; bununla birlikte dışsal motivasyon düzeylerinin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim programına bağlılık ile öğretme motivasyonu arasında güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, öğretim programına bağlılık, öğretme motivasyonu.

Kaynaklar

Burul, C., & Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim*, 235, 2417-2446.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241-252. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241

Evin Gencel, İ., & Ilıman, M. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin incelenmesi. *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi* (pp.1626-1630). Egiten Kitap.

Evin Gencel, I., & Ilıman, M. (2019). An examination of elementary school teachers' teaching motivations and their levels of creating constructivist learning environments. In *Proceedings of the 2nd International Primary Education Congress* (pp. 1626-1630). Egiten Kitap.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (2001). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (8th ed.). Prentice-Hall.

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 279-290.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior* (I. Erdem, Trans. Ed.). Nobel Publications.

Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology, 8*(8), 65–76.

ID 133 -Investigating Teachers' Curriculum Fidelity and Motivation to Teach

Ayşegül Sığınç
Ministry of National Education, Türkiye
aysegulelt@hotmail.com

İlke Evin Gencel
İzmir Democracy University
ilke.evingencel@idu.edu.tr

Introduction

Education is one of the fundamental processes through which individuals acquire knowledge, skills, and values, contributing to societal development. The effectiveness and efficiency of the education system has a critical role in the advancement of societies. The success of this process is largely dependent on the quality of teachers, their motivation to teach, and their ability to effectively implement curricula. Effectively implementing curricula is a crucial factor in the successful realization of educational reforms. Curriculum fidelity refers to the determination of teachers to effectively implement the curriculum in order to achieve its objectives (Fullan, 2007). Indeed, teachers are regarded as the guarantors of the effectiveness and efficiency of the curriculum (Ryu, 2015). Teachers need to have the ability to analyze the current situation and understand the components of the curriculum they implement. In this context, it is essential for teachers to adhere to the curriculum and maintain a strong teaching motivation. Motivation is defined as the desire to exert a high level of effort toward a particular goal (Robbins & Judge, 2012). Additionally, it is described as the driving force behind actions (Hersey & Blanchard, 2001). From this perspective, teachers' motivation to teach is considered as important as their teaching skills. Furthermore, teachers' efforts toward professional development are closely related to their teaching motivation (Butler, 2007; Evin Gencel & Ilıman, 2019). While there are studies in the literature that examine teachers' curriculum fidelity and teaching motivation separately, no study has been found that addresses these two variables together. Investigating teachers' curriculum fidelity and motivation to teach can provide a reference for strategic interventions aimed at improving the quality of the education system and contribute to the development of supportive policies and practices for teachers' professional development processes. For these reasons, this study aims to investigate the relationship between teachers' curriculum fidelity and their motivation to teach.

Methodology

The study was conducted using a correlational survey model. The research was carried out with 90 voluntary teachers working in public schools in İzmir, chosen for their ease of accessibility in terms of time and workload. Data were collected through the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul and Tezci (2021) and the Motivation to Teach Scale developed by Kauffman, Yılmaz Soylu, and Duke (2011), which was adapted into Turkish by Güzel Candan and Evin Gencel (2015). As the data were determined to follow a normal distribution, they were analyzed using parametric tests, specifically the Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), and Pearson Correlation Analysis.

Results

The study revealed that participants' curriculum fidelity and motivation to teach were generally high. It was found that female participants exhibited greater levels of curriculum fidelity compared to their male counterparts; however, no significant differences were observed in terms of educational background or years of experience. Additionally, no significant differences were detected in participants' motivation to teach based on gender, education level, or experience, though external motivation levels were observed to be higher than internal motivation levels. A strong, positive, and significant relationship was found between curriculum fidelity and motivation to teach.

Keywords: Curriculum, curriculum fidelity, motivation to teach.

References

Burul, C., & Tezci, E. (2022). A scale development study to determine teachers' curriculum fidelity. *National Education, 235*, 2417–2446.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241-252. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241

Evin Gencel, I., & Ilıman, M. (2019). An examination of elementary school teachers' teaching motivations and their levels of creating constructivist learning environments. In *Proceedings of the 2nd International Primary Education Congress* (pp. 1626-1630). Egiten Kitap.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (2001). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (8th ed.). Prentice-Hall.

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Validation of the Motivation to Teach Scale. *Hacettepe University Journal of Education, 40*, 279–290.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior* (I. Erdem, Trans. Ed.). Nobel Publications.

Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u- and e-Service, Science and Technology, 8*(8), 65–76.

ID 134-7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Odaklı Program Dışı Etkinlikler Üzerine Görüşleri

Begüm Erçakır Kozan
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
0009-0008-1453-5790

Pervin Oya Taneri
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Giriş

İngilizce dil edinimi ve öğreniminde öğrencilerin yaşadığı sıkıntılar ve özellikle öğrencilerin üretken dil becerilerinde gözlenen farklılıklar birçok program değişikliklerine rağmen Türkiye'de yabancı dil eğitiminde becerilerin birbirinden farklı ölçüde gelişmesi bir sorun olarak ele alınmayı sürdürmektedir. Bu noktada diğer birçok alanda öğrencilerin hem fiziksel, hem bilişsel hem de duyuşsal yönden desteklediği alan yazında farklı araştırmalar tarafından desteklenen program dışı etkinlikler ön plana çıkmaktadır. Bu araştırma ise, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ve onları 7. Sınıfta hedeflenen kazanımlardan daha da ileriye taşıyacak şekilde planlanan 10 haftalık dil odaklı program dışı etkinliklerin (PDE), uygulama sonrasında bu program hakkındaki öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu nitel araştırma, 10 haftalık dil odaklı program dışı etkinliklere katılan öğrencilerin bu etkinlikler hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi seçilen 7. Sınıf, PDE'lere katılan ve gönüllü olan 8 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin PDE öncesi ve sonrasına dair İngilizceye karşı tutumlarını, üretken dil becerilerine yönelik yeterlilik algılarını, PDE ile ilgili olumlu olumsuz deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Yapılan görüşmeler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve kodlar Türkiye de dil öğretiminde bir alternatif olarak gösterilebilecek dil odaklı program dışı etkinlikler hakkındaki öğrenci görüşlerini tespit etmiştir.

Sonuçlar/Beklenen Sonuçlar

Nitel veriler, öğrencilerin program dışı etkinliklere (PDE) katılmadan önce İngilizce dil becerilerinde özellikle konuşma alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu becerilerle ilgili kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, PDE'lerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlandığını ve onların motivasyonunu artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Hudson, 2000). Öğrencilerin, drama, rol yapma ve karaoke gibi konuşma pratiği içeren etkinliklerden keyif almaları, dil öğrenme süreçlerinde daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunmuş, motivasyonlarını güçlendirmiştir (Dörnyei, 2001). Yıldız (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, dil odaklı PDE'lere katılan öğrencilerin stres seviyelerinde azalma ve dil becerilerinde artış olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, bu

çalışmada gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar, PDE'lere katılan öğrencilerin dil kullanımında daha az kaygı yaşadıklarını göstermiştir.

PDE'ler sonrasında öğrenciler, özellikle konuşma ve yazma becerilerinde kayda değer gelişmeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konuşma ve yazma becerilerindeki bu anlamlı iyileşmeler, PDE'lerin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkileri hakkındaki önceki araştırmalarla (Donato & McCormick, 1994) uyumludur. Bu bulgu, PDE'lerin dil becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu desteklemektedir (Storch & Wigglesworth, 2007).

Araştırma bulguları, yapılandırılmış PDE'lerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında olumlu değişimler sağladığını göstermektedir. Bu etkinlikler, özellikle drama ve rol yapma gibi konuşma odaklı faaliyetler, öğrenciler tarafından hem keyifli hem de etkili bulunmuştur. Ayrıca, işbirlikli öğrenme etkinlikleri, dil becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini de desteklemiştir.

Littlewood (1999), Bowman ve arkadaşları (1989) ve Ur (2000) gibi araştırmacıların da belirttiği gibi, geleneksel sınıf ortamları, öğrencilerde sıklıkla kaygı ve stres yaratabilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda çekingen davranmalarına neden olur. Bu çalışmanın mülakat bulguları da bu durumu desteklemektedir. Ancak, PDE'ler öğrencilere daha rahat ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunarak bu olumsuz etkileri azaltır. Araştırmanın sonuçları, PDE'lerin öğrencilerin İngilizce diline karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine, öz-yeterlik inançlarını güçlendirmelerine ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, dil eğitimi programlarında PDE'lerin tamamlayıcı bir yöntem olarak daha sık kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin bulunduğu okullarda PDE'lerin etkilerinin incelenmesi, daha genel geçer sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dil eğitimi, program dışı etkinlikler, tutum, üretken dil becerileri

Kaynaklar

Bowman, B., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (1989). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers.* National Academy Press.

Donato, R., & McCormick, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal, 78*(4), 453-464.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge University Press.

Hudson, G. (2000) *Essential introductory linguistics*. Blackwell Publisher.

Littlewood, W. (1999). Teaching English to children: Aspects of language learning and development. *Teaching English,* 33-44

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). *Writing tasks: The effects of collaboration*. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 322-338). Wiley-Blackwell.

Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory.* Cambridge University Press

Yıldız, Y. (2016). Impact of language oriented extracurricular activities on academic achievement in language preparation schools. *Journal of Education in Black Sea Region, 1*(2), 161-171.

ID 134- 7th Grade Students' Perspectives on English Language-Oriented Extracurricular Activities (ECAs)

Begüm Erçakır Kozan
Ministry of National Education, Türkiye
0009-0008-1453-5790

Pervin Oya Taneri
Middle East Technical University, Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr
0000-0003-3482-3868

Introduction

Despite numerous curriculum changes, the disparity in the development of language skills in Turkey's foreign language education remains a persistent issue, particularly concerning students' productive language skills. This issue has continued to be a focus of attention. In this context, extracurricular activities (ECAs), which are supported by various studies in the literature for their ability to bolster students' physical, cognitive, and emotional development, come to the forefront. This research aims to reveal students' views on a 10-week language-oriented extracurricular activity (ECA) program, which was designed to address students' needs and advance them beyond the 7th-grade learning objectives.

Method

This qualitative study utilized semi-structured interviews to explore students' perspectives on the 10-week language-oriented extracurricular activities. Interviews were conducted with 8 participants from 7th grade who participated in ECAs and volunteered to be interviewed were selected using purposive sampling method (criterion sampling) and analyzed using thematic analysis. The semi-structured interviews consist of questions aimed at revealing students' attitudes towards English before and after the ECAs, their perceptions of proficiency in productive language skills, and their positive and negative experiences related to the ECAs. The themes and codes that emerged highlighted students' views on language-oriented ECAs as an alternative approach to language teaching in Turkey.

Results/Expected Results

The qualitative data revealed that before participating in the ECAs, students felt particularly inadequate in their English language skills, especially in speaking and writing, and experienced anxiety regarding these skills. These findings indicate that the ECAs were designed to meet students' needs can serve as an important tool for increasing their motivation (Hudson, 2000). Students' enjoyment of activities such as drama, role-playing, and karaoke, which involved speaking practice, contributed to their development of a more positive attitude towards language learning and strengthened their motivation (Dörnyei, 2001). Similarly, in a study by Yıldız (2016), it was noted that students who participated in language-oriented ECAs experienced a reduction in stress and an improvement in language skills. In line with this, the semi-structured interviews in this study revealed that students experienced less anxiety in using the language after participating in the ECAs.

After the ECAs, students reported significant improvements in their speaking and writing skills. These notable improvements in speaking and writing align with previous research on the positive effects of ECAs on language learning (Donato & McCormick, 1994). This finding supports the effectiveness of ECAs in developing language skills (Storch & Wigglesworth, 2007).

The research findings show that structured ECAs significantly increased students' motivation to learn and fostered positive changes in their attitudes towards English. These activities, particularly speaking-oriented ones like drama and role-playing, were found to be both enjoyable and effective by the students. Moreover, collaborative learning activities not only supported language skills but also contributed to the development of social skills.

As noted by researchers such as Littlewood (1999), Bowman et al. (1989), and Ur (2000), traditional classroom environments often create anxiety and stress among students, leading them to be hesitant in expressing themselves. The interview findings of this study also support this notion. However, ECAs provide students with a more relaxed and supportive learning environment, mitigating these negative effects. The results of the study demonstrate that ECAs contribute to the development of more positive attitudes toward English, strengthen students' self-efficacy beliefs, and increase their motivation for learning. This suggests that ECAs should be more frequently employed as a complementary method in language education programs. Future research should examine the impact of ECAs in schools with students from different socioeconomic backgrounds to obtain more generalizable results.

Keywords: Attitudes, English language teaching, extra-curricular activities, productive language skills.

References

Bowman, B., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (1989). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers.* National Academy Press.

Donato, R., & McCormick, D. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. *The Modern Language Journal*, *78*(4), 453-464.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge University Press.

Hudson, G. (2000) *Essential introductory linguistics*. Blackwell Publisher.

Littlewood, W. (1999). Teaching English to children: Aspects of language learning and development. *Teaching English*, 33-44

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). *Writing tasks: The effects of collaboration*. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 322-338). Wiley-Blackwell.

Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory.* Cambridge University Press

Yıldız, Y. (2016). Impact of language oriented extracurricular activities on academic achievement in language preparation schools. *Journal of Education in Black Sea Region, 1*(2), 161-171.

ID 135- MATEMATİĞE YÖNELİK DUYUŞSAL GİRİŞ ÖZELLİKLERİ İLE MATEMATİK ÖZYETERLİK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf ÖZ
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
ozyusufmat@gmail.com
0009-0007-8717-5186

Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Giriş

Matematik başarısını getirecek önemli noktalardan biri öğrencilerin duyuşsal giriş özellikleridir Alanyazına da bakıldığında sadece bilişsel özelliklerin incelendiği çalışmaların olmadığı, duyuşsal özellikler üzerinde yapılan çalışmaların arttığı görülecektir (Lebens vd., 2011; Güzel& Berberoğlu 2010). Acharya (2017) çalışmasında matematik korkusu yaşayan öğrencilerin matematik öğrenmede sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Korku sahibi birey matematikle ilgili problemleri görmekten kaçınacaktır. Başar ve Doğan (2020) matematik dersinde başarılı olmanın bir gerekliliği olarak matematiğe yönelik duygusal olarak da güçlü olmak olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada matematik dersinde öğrenme ile ilgili en önemli kavramlardan ikisi olan duyuşsal giriş özellikleri ile öğrencileri matematik öz yeterlik özellikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaç özelinde ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerinin ve matematiğe duyuşsal giriş özelliklerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ölçülmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Deneysel olmayan araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Tarama araştırmaları veri toplamak amacıyla anketlere veya görüşmelere dayalı araştırma yöntemleridir. Bireylerin inanç, düşünce, görüş veya tutumlarını ölçmek için kullanılabilir (Christensen, Johnson& Turner, 2014; Creswell 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015). Korelasyonel desenler ise en az iki değişkenin birbirlerini etkileyip etkilemediklerini anlamak veya bu değişkenleri birbirleri ile ilişkilendirmek için kullanılır (Creswell, 2011).

Bu çalışma Erzurum ilinin merkez ilçelerinden seçkisiz olarak seçilen bir ortaokulun 5,6,7 ve 8 sınıf öğrencilerinden 400 öğrenci ile yapılmıştır. Bu araştırmada Çalışkan ve Serçe (2016) tarafından geliştirilen "Matematiğe Yönelik Duyuşal Giriş Özellikleri Ölçeği" ve Umay (2001) tarafından geliştirilen "Matematik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında normallik, t-testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman korelasyon ve regresyon testleri uygulanmıştır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeyleri ve matematiğe duyuşsal giriş özellikleri puanlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Yani cinsiyet araştırma konusunu oluşturan matematikle ilgili duyuşsal alanlarda etkili bir faktör değildir.

Sınıf düzeyinin bu iki duyuşsal alan konusunda anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Öğrenciler ortaokul sınıflarında ilerledikçe matematik öz yeterlik düzeylerinde ve duyuşsal giriş özelliklerinde düşüş olduğu açıktır. Bunun sebebi ortaokulun sınıf düzeylerinin arttıkça matematik konularının zorlaşması olacağı düşünülebilir. Aynı zamanda öğrencilerin gelişimsel olarak kritik olan ergenlik dönemlerine de denk gelmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da bu dönemde farklılaşmaktadır. Bu halde öğretmenler ve veliler öğrencilerin bu durumlarını dikkate alarak onlara yaklaşımlarını şekillendirmelidirler. Dikkatlerini matematik öğrenme üzerinde toplayacak şekilde hareket etmelidirler. Matematik öz yeterlik ve duyuşsal giriş özelliklerini artıracak çalışmalar yapmalıdırlar.

Matematik öz yeterlik ve matematiğe duyuşsal giriş özellikleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerden birinin artması diğerini de olumlu etkilemektedir. Bu sebeple eğitim paydaşları öz yeterlik kaynaklarını tespit ederek öğrencilerde olumlu duyuşsal giriş özelliklerini de artırabilirler. Benzer şekilde ilgi tutum gibi duyuşsal giriş özelliklerini de artırarak öz yeterliklerini yükseltip matematik öğrenirken karşılaştıkları zorluklara sabırlı olmalarını sağlayabilirler.

Anahtar Sözcükler: Duygusal beceri, Sosyal beceri, motivasyon, öz farkındalık, tutum,

Kaynaklar

Acharya, B. R. (2017). Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners. International Journal of Elementary Education, 6(2), 8-15.

Başar, M., & Doğan, M. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 7(3), 1-26.

Berberoğlu, G. & Güzel, Ç. İ., (2010). Students' affective characteristics and their relation to mathematical literacy measures in the programme for ınternational student assessment (pısa) 2003. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (40).

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). Research Methods, design, and analysis. Pearson.ss 359

Creswell, J. W. (2011). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Pearson ss338

Çalışkan, M., & Serçe, H. (2016). Matematiğe yönelik duyuşsal giriş özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 7(22), 137-160.

Fraenkel, J. R., Hyun, H. & Wallen, N., (2015). How to design and evaluate research in education. NY: McGraw Hill

Graff, M., Lebens, M., & Mayer, P. (2011). The affective dimensions of mathematical difficulties in school children. Educational Research International, 20, 1-13.

Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi [The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students]. Journal of Qafqaz University, 8(4), 37-44.

ID 135- The Relationship Between Affective Entry Characteristics for Mathematics and the Perception of Mathematical Self-Efficacy

Yusuf ÖZ
Atatürk University, Türkiye
ozyusufmat@gmail.com
0009-0007-8717-5186

Ceyhun OZAN
Atatürk University, Türkiye
ozanceyhun@atauni.edu.tr
0000-0002-1415-7258

Introduction

One of the key factors leading to success in mathematics is students' affective entry characteristics. Upon examining the literature, it will be seen that studies focusing only on cognitive characteristics are rare, while studies on affective characteristics are increasing (Lebens et al. 2011; Güzel & Berberoğlu 2010). Acharya (2017) revealed in his study that students with a fear of mathematics experience problems in learning mathematics. Individuals with such fear will avoid facing problems related to mathematics. Başar and Doğan (2020) emphasized that, in addition to being successful in mathematics, it is necessary to be emotionally strong toward the subject.

In this study, an attempt was made to determine whether there is a relationship between two of the most critical concepts related to learning in mathematics lessons—affective entry characteristics and students' mathematical self-efficacy perceptions. Specifically, it aimed to measure whether the mathematical self-efficacy levels of middle school students and their affective entry characteristics toward mathematics differ significantly according to gender and grade level.

Method

The correlational survey model, one of the non-experimental research designs, was applied. Survey studies are research methods based on questionnaires or interviews to collect data. They can be used to measure individuals' beliefs, thoughts, opinions, or attitudes (Christensen, Johnson, & Turner, 2014; Creswell, 2011; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2015). Correlational designs, on the other hand, are used to determine whether at least two variables influence each other or to relate these variables to one another (Creswell, 2011). This study was conducted with 400 students from 5th, 6th, 7th, and 8th grades of a middle school in the central districts of Erzurum, chosen at random. The "Affective Entry Characteristics Scale for Mathematics" developed by Çalışkan and Serçe (2016) and the "Mathematical Self-Efficacy Scale" developed by Umay (2001) were used in this research. The data were analyzed using the SPSS program. In the interpretation of the obtained data, normality tests, t-tests, ANOVA, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, Spearman correlation, and regression tests were applied.

Results

According to the results of the study, the gender variable does not create a significant difference in students' mathematical self-efficacy levels and their scores on affective entry characteristics for mathematics. In other words, gender is not an influential factor in the affective domains related to mathematics, which form the subject of this research.

It was observed that grade level creates a significant difference in these two affective domains. As students progress through middle school grades, there is a clear decline in their levels of mathematical self-efficacy and affective entry characteristics. This may be due to the increasing difficulty of mathematical topics as grade levels advance. Additionally, this period coincides with the students' developmental stage of adolescence, which is a critical time for them. During this period, students' interests and needs differ. Therefore, teachers and parents should take these conditions into account and adjust their approach toward students accordingly. They should act in ways that help students focus on learning mathematics. Efforts should be made to improve students' mathematical self-efficacy and affective entry characteristics.

A positive correlation was found between mathematical self-efficacy and affective entry characteristics for mathematics. An increase in one of these variables positively affects the other. Therefore, educational stakeholders can identify sources of self-efficacy and enhance students' positive affective entry characteristics. Similarly, by improving affective entry characteristics such as interest and attitude, self-efficacy can be increased, enabling students to be more patient when faced with difficulties in learning mathematics.

Keywords: Emotional skill, social skill, motivation, self-awareness, attitude

References

Acharya, B. R. (2017). Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners. International Journal of Elementary Education, 6(2), 8-15.

Başar, M., & Doğan, M. (2020). Öğrencilerin matematik korkusunun incelenmesi. Turkish Journal of Educational Studies, 7(3), 1-26.

Berberoğlu, G. & Güzel, Ç. İ., (2010). Students' affective characteristics and their relation to mathematical literacy measures in the programme for ınternational student assessment (pısa) 2003. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (40).

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). Research Methods, design, and analysis. Pearson.ss 359

Creswell, J. W. (2011). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Pearson ss338

Çalışkan, M., & Serçe, H. (2016). Matematiğe yönelik duyuşsal giriş özellikleri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 7(22), 137-160.

Fraenkel, J. R., Hyun, H. & Wallen, N., (2015). How to design and evaluate research in education. NY: McGraw Hill

Graff, M., Lebens, M., & Mayer, P. (2011). The affective dimensions of mathematical difficulties in school children. Educational Research International, 20, 1-13.

Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi [The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students]. Journal of Qafqaz University, 8(4), 37-44.

ID 137- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Dışı Etkinliklere Yönelik Görüş ve Deneyimleri

Kemal Kabataş
MEB, Türkiye
kemalkabatass@gmail.com
0009-0004-6646-8463

Yasemin Karsantık
Trabzon Üniversitesi, Türkiye
ybaykin@trabzon.edu.tr
0000-0002-5261-0295

Giriş

Günümüzde okullardan beklenen yalnızca öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek değil, bunun yanında onlara toplumsal değerleri kazandırmak ve öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlamaktır. Bunun için okul içindeki etkinliklerle okul dışındaki etkinliklerden birbirini tamamlayıcı şekilde yararlanılması gerekmektedir (Kocayiğit & Ekinci, 2020). Bu bağlamda program dışı etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Program dışı etkinlikler, ekstra (destekleyici) program kapsamında ele alınabileceği gibi değerler eğitimi açısından örtük programla da ilişkilidir. Posner (2004) ekstra (destekleyici) programı resmi programın dışında planlanan ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu yaşantıların tümü olarak tanımlamakta; örtük programı ise resmi programda açıkça yer almamasına rağmen öğrencilerin yaşantılarını etkileyen ve toplumsal norm ve değerleri içeren program olarak ifade etmektedir. Program dışı etkinlikler formal eğitimi tamamlayan etkinlikler (belirli gün ve haftalar, vb.) olabildiği gibi ders dışı sosyal etkinlikler (sportif, sanatsal, kültürel etkinlikler, vb.) ve okul dışı etkinlikler de bu kapsamda ele alınabilmektedir (Ocak vd., 2022).

Özellikle okul öncesi eğitim kademesinde program dışı etkinliklere başvurulmasına rağmen ulusal alanyazında okul öncesi eğitim kademesinde program dışı etkinliklerle ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Güngör & Göloğlu-Demir, 2022; Şeker & Savaş, 2023). Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin (a) program dışı etkinliklere yönelik farkındalıklarına, (b) program dışı etkinlikleri yürütme sürecine, (c) program dışı etkinlikleri uygulama sürecini etkileyen faktörlere ve (d) program dışı etkinlikler doğrultusundaki önerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Sonuçların program dışı etkinliklerin uygulanmasında iyileşmelere katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Temel nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmada katılımcılar kendi deneyimlerini yorumlamaktadır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda uygun örnekleme yoluyla belirlenen sekiz okul öncesi öğretmeninin program dışı etkinlikleri uygulama deneyimleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2023-2024 bahar yarılında toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüş ve deneyimleri araştırma sorularıyla uyumlu bir şekilde dört başlık altında ele alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerin (a) program dışı etkinliklere yönelik farkındalıkları; program dışı etkinliklere yönelik tanımları, uyguladıkları program dışı etkinlik türleri ve bunları uygulama gerekçeleri açısından ele alınmıştır. Bu kapsamda alan gezileri ve belirli gün ve haftalar uygulanan program dışı etkinlik olarak öne çıkmaktayken, uygulama gerekçelerinde öğrenmeyi kolaylaştırmanın üzerinde durulduğu görülmüştür. Öğretmenlerin (b) program dışı etkinlikleri yürütme süreci; program dışı etkinlikleri gerçekleştirmeden önce yapılanlar, etkinlik anında yapılanlar ve etkinlik sonrasında yapılanlar şeklinde ortaya konulmuştur. Program dışı etkinlik öncesinde öğrencileri bilgilendirme, sonrasında ise sanat etkinliğinin vurgulandığı bulunmuştur. Öğretmenlerin (c) program dışı etkinlikleri uygulama sürecini etkileyen faktörler ise evrak işleri, aile, öğrenci, okul yönetimi, öğretmen, programın içeriği ve çevresel faktörler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin (d) program dışı etkinliklere yönelik önerileri ise öğretmenlere, öğrencilere ve evrak işlerine yönelik öneriler şeklinde ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: ekstra program, okul öncesi eğitim programı, örtük program, program dışı etkinlikler, temel nitel araştırma.

Kaynaklar

Güngör, C., & Göloğlu Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 15-30.

Kocayiğit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(29), 1810-1838. https://doi.org/10.26466/opus.709149

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Ocak, G., Ocak, İ., & Baysal, E. (2022). *Eğitimde program dışı etkinlikler ve örnek uygulamalar.* Anı Yayıncılık

Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw Hill.

Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 64-83.

ID 137-Preschool Teachers' Views and Experiences on Extra-Curricular Activities

Kemal Kabataş
Ministry of National Education, Türkiye
kemalkabatass@gmail.com
0009-0004-6646-8463

Yasemin Karsantık
Trabzon University, Türkiye
ybaykin@trabzon.edu.tr
0000-0002-5261-0295

Introduction

Today, schools are expected not only to increase the academic achievement of students, but also to develop social values and contribute to the personal development of students. For this purpose, activities inside the school and outside the school should be utilized in an integrative manner (Kocayiğit & Ekinci, 2020). In this context, a need for extra-curricular activities arises. Extra-curricular activities can be considered within the scope of extra curriculum, as well as related to the implicit curriculum in terms of values education. Posner (2004) defines extra curriculum as all the experiences that are planned outside the official curriculum and in which participation is voluntary. He also describes the hidden curriculum as the curriculum that affects students' lives and includes social norms and values, although it is not explicitly included in the official curriculum. Extra-curricular activities can be the activities that complement formal education as well as social activities outside the class hours (sportive, artistic, cultural activities, etc.) and out-of-school activities (Ocak et al., 2022).

Although extra-curricular activities are used especially at the pre-school education level, it is observed that there is a limited number of studies on extra-curricular activities at the pre-school level in national literature (Güngör & Göloğlu-Demir, 2022; Şeker & Savaş, 2023). The purpose of this study is to reveal the views and practices of preschool teachers on extra-curricular activities. In this context, preschool teachers' views were obtained on (a) their awareness of extracurricular activities, (b) the process of conducting extracurricular activities, (c) the factors affecting the implementation process of extracurricular activities, and (d) their suggestions for extracurricular activities. Results are expected to contribute to improvements in the implementation of extra-curricular activities.

Methodology

In this study, designed as basic qualitative research, the participants interpret their own experiences (Merriam, 2009). In this direction, the experiences of eight preschool teachers, who were selected through convenience sampling, were addressed in terms of implementing extra-curricular activities. The data of the study were collected in the spring semester of 2023-2024 through a semi-structured interview form consisting of 12 questions and analyzed with content analysis.

Results

As a result of the research, preschool teachers' views and experiences on extra-curricular activities were discussed under four themes in line with the research questions. Teachers' (a) awareness of extra-curricular activities was examined in terms of their definitions of extra-curricular activities, the types of extra-curricular activities they implemented and the reasons for implementation. In this context, field trips and specific days and weeks stood out as extra-curricular activities, while facilitation of learning was emphasized as the reasons for implementation. Teachers' (b) process of conducting extra-curricular activities was revealed as what was done before, during and after the extra-curricular activities, and it was found that informing the students before the extra-curricular activities and doing art activities after the extra-curricular activity were emphasized. Factors affecting teachers' (c) implementation process of extra-curricular activities were found to be related to paperwork, family, student, school administration, teacher, curriculum content and environmental factors. Teachers' (d) suggestions for extra-curricular activities were found out as suggestions for teachers, students and paperwork.

Keywords: basic qualitative research, hidden curriculum, extra curriculum, extra-curricular activities, pre-school curriculum.

References

Güngör, C., & Göloğlu Demir, C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 15-30.

Kocayiğit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(29), 1810-1838. https://doi.org/10.26466/opus.709149

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Ocak, G., Ocak, İ., & Baysal, E. (2022). *Eğitimde program dışı etkinlikler ve örnek uygulamalar.* Anı Yayıncılık

Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw Hill.

Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 64-83.

ID 138 -Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Odağında DEBİ Öğretim Programı Geliştirme Modeli*

Volkan BİNİCİ
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
binicivolkann@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1545-545X

Dilara DEMİRBULAK
Yeditepe Üniversitesi, Türkiye
ddemirbulak@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5890-0250

Giriş

17 Sürdürülebilir kalkınma hedefinden olan nitelikli eğitim, diğer kalkınma amaçlarını da etkileyen önemli bir başlıktır. Nitelikli eğitim için ise bilimsel verilere dayalı öğretim programı geliştirmek önemli bir unsurdur. Günümüz dünyasında, meslek eğitiminde önemli değişimler olduğu aşikârdır. Birçok meslek güncelliğini kaybederken başka meslekler ortaya çıkarak hayatımızı etkilemektedir (WEF, 2023). Mesleklerin kendi özgün şartlarına göre öğretim programları oluşturulmalıdır (Binici, 2024).

Geliştirilen DEBİ öğretim programı geliştirme modeli; sektörel, toplumsal ve bireysel beklentiler doğrultusunda, her mesleğin temel ve üst yeterliliklerini belirleyerek özgün öğretim programlarının oluşturulması amaçlamaktadır. Türkiye örneğinde, Anadolu Meslek Liseleri (AMP) ve Anadolu Teknik Liseleri (ATP) gibi okul odaklı mesleki eğitim veren programlar ile Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) gibi iş odaklı programların tüm meslek branşları için eğitim ve öğretim süresi 4 yıldır (Resmi Gazete, 2012). Model sayesinde, özellikleri doğrultusunda öğretim süreleri oluşan mesleklerin, etkin ve etkili güncel içerikler ve yetkinlikler doğrultusunda, oluşturulması mümkün olabilmektedir. DEBİ öğretim program geliştirme modelinde sektör ile bilimsel akademik birikimin işbirliği önemlidir. Hem firmaların teknik bilgi, yöntem ve organizasyon birikimi hem de akademinin bilimsel süreç yönetimi ve bilimsel yöntem yetkinliği biraraya gelmesi model için önemli bir unsurdur.

DEBİ öğretim programı geliştirme modeli, istihdam odaklı bir eğitim programı geliştirme modelidir. Firmaların gelişime ve değişime açık olması, akademinin eğitim programı geliştirme yeterliliği, kamu ve/veya sektörün eğitim alacak katılımcılar için teşvik sistemi, toplumun geliştirilecek eğitim programına ihtiyacı, sürdürülebilir kalkınma amaçlarına katkı ve 21.yüzyıl becerilerine odaklı olması modelin temel dinamiklerini oluşturmaktadır.

Yöntem

İhtiyaç analizi aşamasında; sektör, toplum ve bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecin başlangıç aşamasıdır. Sonrasında hedef ve içerikler belirlenmektedir. Ayrıca bu aşamada sektörel yeterlilikler, öğretim ortamı ihtiyaçları, öğretim materyallerinin belirlenmesi ve oluşturulması belirlenmektedir. Uygulama aşaması; eğitici eğitimi, katılımcıların belirlenmesi, aday çıraklık eğitimi, aday teknisyenlik eğitimi ve işbaşı eğitimi süreçlerinden oluşmaktadır. Son aşamada akreditasyon süreci bulunmaktadır. Bu süreçte, gerçekleşen eğitim sonunda, katılımcının değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi amaçlanmıştır. Belgelendirme sürecinde;

firmanın içi belgelendirme, akademik düzeyde belgelendirme, ulusal eğitim otoritesi tarafından belgelendirme (Milli Eğitim Bakanlığı), yeterlilikle ilgili otorite tarafından belgelendirme (Mesleki Yeterlilik Kurumu) seçeneklerinden yararlanılabilir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

DEBI müfredat geliştirme modeli, yetişkinlerin 3-6 ay içinde uluslararası akreditasyonla bir mesleği icra edebilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlayabilir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında nitelikli eğitime doğrudan katkıda bulunan model, sürdürülebilir kalkınmanın diğer hedeflerine (yoksulluğun sona ermesi, açlığın sona ermesi, sağlık ve yaşam kalitesi, toplumsal cinsiyet eşitliği, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, inovasyon ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması ve sorumlu üretim ve tüketim) dolaylı olarak katkı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: istihdam, işbaşı eğitimi, mesleki eğitim, nitelikli eğitim, yetişkin eğitimi

*DEBİ Program Geliştirme Modeli ismini Dilara Demirbulak ve Volkan Binici'nin soyadlarının ilk iki harfi alınarak oluşturulmuştur.

Kaynaklar

Binici, V. (2024). *A curriculum development study for natural gas heating and gas burner device service personnel training* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yeditepe Üniversitesi

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (11 Nisan 2012). T.C. Resmi Gazete (sayı: 28261). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm

World Economic Forum (2023). The future of jobs report 2023. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023

ID 138 - DEBI Program Development Model Focused on Sustainable Development Goals*

Volkan BİNİCİ
Ministry of Education, Türkiye
binicivolkann@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1545-545X

Dilara DEMİRBULAK
Yeditepe University, Türkiye
ddemirbulak@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5890-0250

Introduction

Quality education, one of the 17 sustainable development goals, is an important topic that also affects other development goals. For quality education, developing a curriculum based on scientific data is an important element. In today's world, it is obvious that there are significant changes in vocational education. While many professions are losing their relevance, other professions emerge and affect our lives (WEF, 2023). Curriculum should be created according to the unique conditions of the professions (Binici, 2024).

The developed DEBI curriculum development model aims to create original curriculums by determining the basic and upper competencies of each profession in line with sectoral, social and individual expectations. In the case of Turkey, the education and training period for all professions in school-oriented vocational education programs such as Anatolian Vocational High Schools (AMP) and Anatolian Technical High Schools (ATP) and business-oriented programs such as Vocational Education Center (MESEM) is 4 years (Official journal, 2012). Thanks to the model, it is possible to create professions with effective and efficient current contents and competencies in line with their characteristics. The cooperation between the sector and scientific academic knowledge is important in the DEBI curriculum development model. The combination of both the technical knowledge, method and organizational knowledge of the companies and the scientific process management and scientific method competence of the academy is an important element for the model.

DEBI curriculum development model is an employment-focused curriculum development model. The basic dynamics of the model are that companies are open to development and change, the academy has the competence to develop curriculum, the public and/or the sector has an incentive system for participants to receive training, the society needs the curriculum to be developed, the contribution to sustainable development goals and the focus on 21st century skills.

Methodology

In the needs analysis phase; determining the needs of the sector, society and the individual is the initial phase of the process. Then, the goals and contents are determined. In addition, sectoral qualifications, teaching environment needs, determination and creation of teaching materials are determined at this stage. The implementation phase consists of trainer training, determination of participants, candidate apprenticeship training, candidate technician training and on-the-job training processes. The final phase is the accreditation process. In this process, the aim is to evaluate and document the participant at the end of the training. In the

documentation process; internal certification of the company, academic level certification, certification by the national education authority (Ministry of National Education), certification by the authority related to the qualification (Vocational Qualifications Authority) options can be used.

Results / Expected Outcomes

DEBI curriculum development model enables adults to become qualified to practice a profession within 3-6 months, with international accreditation. The model, which directly contributes to quality education among sustainable development goals, can also indirectly contribute to other goals of sustainable development (no poverty, zero hunger, good health and well-being, gender equality, decent work and economic growth, industry, innovation and infrastructure, reduction inequalities and responsible consumption and production).

Keywords: adult education, employment, on-the-job training, qualified education, vocational training

*The name DEBI Curriculum Development Model was created by taking the first two letters of the surnames of Dilara Demirbulak and Volkan Binici.

References

Binici, V. (2024). *A curriculum development study for natural gas heating and gas burner device service personnel training* [Unpublished doctoral dissertation]. Yeditepe Üniversitesi, Istanbul, Türkiye.

Ministry of National Education Secondary Education Institutions Regulation. (2012, 11 April), Official journal (number: 28261). Retrieved from: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm

World Economic Forum (2023). The future of jobs report 2023. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023

ID 139- Çocukların Sanat Eğitiminde Dijital Resim Uygulamaları: Eğitici ve Eğlenceli Yaklaşımlar

İbrahim Halil DEMİR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
ihalildemir021@gmail.com
0000-0003-3676-7134

Giriş

Bu çalışma, çocuklar için dijital resim uygulamalarının eğitimdeki rolünü ve eğlenceli yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Dijital araçların çocukların yaratıcılığını ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği, çeşitli uygulama örnekleri üzerinden ele alınmıştır. Araştırmalar, Çocuk gelişimi alanında eğitsel ortamlarda teknolojinin rolü kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve son derece olumlu bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Haugland (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, gelişimsel olarak uygun içeriklerle bilgisayar kullanan çocukların, bu teknolojiyi kullanmayanlara göre zekâ, problem çözme ve dil becerileri açısından önemli kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir (Ersan, 2014). Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonunun, çocukların yaratıcılığını artırmakta ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirdiği ve dijital resim uygulamalarının eğitimde kullanıldığında çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığını görülmektedir. Dijital resim uygulamaları sayesinde çocukların teknik becerilerini hızla geliştirebilir ve dijital araçlar kullanarak daha kolay ve hızlı bir şekilde görsel içerikler üretebilmektedirler.

Aynı zamanda çocuklar, dijital araçlar sayesinde sınır tanımadan yaratıcı fikirlerini hayata geçirebilirler. Farklı fırça tipleri, renk paletleri ve efektler kullanarak sanatsal ifadelerini genişletebilirler. Dijital resim yapma süreci, çocukların görsel düşünme yeteneklerini geliştirir. Bir görüntünün nasıl oluşturulacağı, kompozisyonun nasıl düzenleneceği gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlamaktadır. Dijital araçlarla çizim yaparken, çocuklar el-göz koordinasyonlarını geliştirir. Bu beceri hem sanat hem de diğer günlük aktiviteler için önemlidir. Çocuklar, bir resmi dijital ortamda oluştururken çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu süreç, problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Dijital sanat, çocuklara kendilerini ifade etme ve duygularını görsel olarak dile getirme fırsatı sunmaktadır. Bu, özsaygılarını artırabilir ve kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olabilir. Birçok dijital resim uygulaması, projelerin paylaşılmasını ve başkalarıyla iş birliği yapılmasını destekler. Bu, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplulukla etkileşim kurmalarına yardımcı olabilir.

Bu bulgular, dijital uygulamalarının çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını ve onları daha aktif öğreniciler haline getirdiğini göstermektedir. Dijital resim uygulamalarının eğitimde daha geniş çapta kullanılması, çocukların görsel sanatlar eğitimine olan ilgisini artırabilir ve öğrenme motivasyonunu destekleyebilir (Bransford, Brown, & Cocking, 2019).

Yöntem

Bu çalışmada, çocuklar için dijital resim uygulamalarının eğitimdeki rolünü ve etkilerini incelemek için nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması yapılmıştır. Literatür

taraması, araştırma probleminin belirlenmesi, mevcut bilgi ve bulguların değerlendirilmesi ve yeni araştırma sorularının ortaya konulması için kritik bir yöntemdir (Creswell, 2014).

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sonuç olarak, Çocukların her türlü dijital medyaya daha fazla erişimi var ve gün içinde onlarla her zamankinden daha fazla zaman geçiriyorlar. Tüm çocukların yeni dijital teknolojilere erişimi olmadığı gibi, sahip olduklarında da tüm çocuklar medyayı aynı şekilde kullanmamaktadır. (Gutnick et al., 2011). Dijital resim uygulamaları, çocukların yaratıcılığını artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili bir araçtır. Bu uygulamaların eğitimde doğru ve dengeli bir şekilde kullanılması, çocukların görsel sanatlar eğitimine olan katkılarını maksimize edebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Eğitimi, Dijital resim, Eğitim, Eğlenceli yaklaşımlar, Görsel sanatlar.

Kaynaklar

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2019). İnsanlar nasıl öğrenir? Beyin, akıl, tecrübe ve okul. (M. A. Erdener, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ersan, M. (2014). Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; etkileşimli bir resimli çocuk kitabı uygulaması tasarımı [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2011). Always connected: The new digital media habits of young children. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

ID 139-Digital Painting Applications in Children's Art Education: Educational and Playful Approaches

İbrahim Halil DEMİR
Ağrı İbrahim Çeçen University
ihalildemir021@gmail.com
0000-0003-3676-7134

Introduction

This study aims to examine the role of digital painting applications for children in education and their playful approaches. How digital tools affect children's creativity and learning processes is discussed through various application examples. The role of technology in educational environments in the field of child development has been extensively examined and extremely positive findings have been obtained. For example, in a study conducted by Haugland (2000), it was determined that children who used computers with developmentally appropriate content made significant gains in terms of intelligence, problem solving and language skills compared to those who did not use this technology (Ersan, 2014). It is seen that the integration of digital technologies into education increases children's creativity and makes the learning process more interactive and that digital painting applications have positive effects on children when used in education. Thanks to digital painting applications, children can quickly improve their technical skills and produce visual content more easily and quickly using digital tools.

At the same time, digital tools allow children to realize their creative ideas without boundaries. They can expand their artistic expression by using different brush types, color palettes and effects. The process of digital painting develops children's visual thinking skills. It makes them think about how to compose an image, how to organize a composition. When drawing with digital tools, children develop their hand-eye coordination. This skill is important for both art and other daily activities. Children may face various challenges when creating a picture digitally. This process can help them develop problem-solving skills. Digital art offers children the opportunity to express themselves and express their feelings visually. This can boost their self-esteem and help them get to know themselves better. Many digital art apps support sharing projects and collaborating with others. This can help children develop social skills and engage with the community.

These findings suggest that digital applications increase children's motivation to learn and make them more active learners. Wider use of digital painting applications in education may increase children's interest in visual arts education and support their motivation to learn (Bransford, Brown, & Cocking, 2019).

Methodology

In this study, a literature review was conducted within the scope of qualitative research methods to examine the role and effects of digital painting applications for children in education. Literature review is a critical method for identifying the research problem, evaluating existing knowledge and findings, and posing new research questions (Creswell, 2014).

Results / Expected Outcomes

As a result, children have more access to all kinds of digital media and spend more time with them during the day than ever before. Not all children have access to new digital technologies, and when they do, not all children use the media in the same way (Gutnick et al., 2011). Digital art apps are an effective tool to enhance children's creativity and support their learning process. The correct and balanced use of these applications in education can maximize their contribution to children's visual arts education.

Keywords: Child Education, Digital painting, Education, Entertaining approaches, Visual arts.

References

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2019). İnsanlar nasıl öğrenir? Beyin, akıl, tecrübe ve okul. (M. A. Erdener, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ersan, M. (2014). Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; etkileşimli bir resimli çocuk kitabı uygulaması tasarımı [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2011). Always connected: The new digital media habits of young children. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

ID 140- Öğrenme İçin Evrensel Tasarım Modelinin Ortaokul Matematik Öğretimine Etkisi

Hanife Gülhan Orhan Karsak
Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
hanifegulhankarsak@klu.edu.tr
0000-0001-5927-6341

İsmail Şan
İnönü Üniversitesi, Türkiye
ismail.san@inonu.edu.tr
0000-0003-0780-0169

Giriş

Matematik her zaman insanların endişe duyduğu bir konu olmuştur. Eğitimlerinin en başından itibaren öğrenciler arasında matematiğin zor olduğuna dair yaygın bir algı vardır. Hatta matematikte başarının büyük ölçüde doğuştan gelen bir yetenekle ilişkili olduğu düşüncesi oldukça baskındır (EURYDICE, 2011).

Öğrenme için Evrensel Tasarım (UDL) Modeli, öğrenme bilimleri ve nörobilime dayalı olarak sınıfları ve pedagojiyi anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Meyer vd., 2014).

Bu çalışmada, 'Rasyonel Sayılarla Çok Adımlı İşlemler' konusunda UDL modeline göre yapılan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi ve öğrencilerin UDL modeli ile öğretime ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "UDL modeline dayalı matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma araştırma modellerinden 'ön test-son test kontrol gruplu deneysel modele' göre gerçekleştirilmiştir. Model kapsamında iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak rastgele atama ile belirlenmiştir. Deney öncesinde grupların benzerlik derecesini ortaya çıkarmak ve son test sonuçlarını buna göre değerlendirmek amacıyla her iki grupta da ön test ve son test ölçümleri yapılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin doğusundaki bir ildeki bir devlet okulunun 7. sınıfında gerçekleştirilmiştir. Kura yöntemiyle 7-A sınıfı kontrol grubu, 7-B sınıfı ise deney grubu olarak seçildi. 19 öğrenciden oluşan 7-A sınıfında ders kitabına dayalı geleneksel matematik öğretimi, 18 öğrenciden oluşan 7-B sınıfında ise UDL modeline dayalı matematik öğretimi gerçekleştirilmiştir. Başarı testi 7. sınıf matematik dersi 'Rasyonel Sayılarla Çok Adımlı İşlemler' konusunu kapsamaktadır. Testin içerik geçerliliği matematik alanında uzman iki kişi tarafından kontrol edilmiştir. Test 10 sorudan oluşmakta olup her soru 10 puan değerinde olup 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Başarı testi, öğrencilerin 'Rasyonel Sayılarla Çok Adımlı İşlemler' konusundaki ön bilgilerini belirlemek ve grupların denkliğini görmek amacıyla ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre parametrik olmayan yöntemler tercih

edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Veri analizi için SPSS paket programında Mann Whitney U ve Wilcoxon Signed Ranks testleri yapılmıştır.

Sonuçlar

Evrensel öğretim tasarımı modeliyle ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin matematik dersi başarı puanlarının, geleneksel ders kitabına dayalı ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Grupların deney öncesi ve deney sonrası akademik başarıları karşılaştırıldığında her iki grubun da deney sonrasında akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Başarı, Matematik, Ortaokul, Öğrenme için Evrensel Tasarım (UDL), Öğretim Tasarımı

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.

EURYDICE, (2011). *Mathematics education in Europe: key challenges and national policies.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Lambert, R. Imm, K. Schuck, R. Choi, S. McNiff, A. (2021). "UDL is the What, Design Thinking is the How:" Designing for Differentiation in Mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3), 54-77.

Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice.* CAST Professional Publishing. http://udltheorypractice.cast.org/

ID 140-The Effect of Universal Design for Learning Model on Secondary School Mathematics Instruction

Hanife Gülhan Orhan Karsak
Kırklareli University, Türkiye
hanifegulhankarsak@klu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0001-5927-6341

İsmail Şan
İnönü University, Türkiye
ismail.san@inonu.edu.tr
https://orcid.org/0000-0003-0780-0169

Introduction

Mathematics has always been a subject that people are concerned about. From the very beginning of their education, there is a widespread perception among students that mathematics is difficult. In fact, the idea that success in mathematics is largely related to innate ability is quite dominant (EURYDICE, 2011).

The Universal Design for Learning (UDL) Model is an approach to understanding classrooms and pedagogy based on learning sciences and neuroscience (Meyer et al., 2014).

In this study, it was aimed to determine the effect of teaching 'Multi-Step Operations with Rational Numbers' according to the UDL model on the academic achievement of 7th grade students and to determine the students' views on teaching with the UDL model. In this context, the problem statement of the study was determined as “Does mathematics teaching based on the UDL model have an effect on the academic achievement of middle school 7th grade students in mathematics course?”.

Method

The research was conducted according to the 'experimental model with pretest-posttest control group'. Within the scope of the model, one of the two groups was randomly assigned as the experimental group and the other as the control group. Pre-test and post-test measurements were made in both groups in order to reveal the degree of similarity of the groups before the experiment and to evaluate the post-test results accordingly. The study was conducted in the 7th grade of a public school in a province in eastern Turkey in the 2022-2023 academic year. Class 7-A was selected as the control group and 7-B as the experimental group by lottery. In the 7-A class consisting of 19 students, traditional mathematics teaching based on the textbook was carried out, and in the 7-B class consisting of 18 students, mathematics teaching based on the UDL model was carried out. The achievement test covers the 7th grade mathematics lesson 'Multi-Step Operations with Rational Numbers'. The content validity of the test was checked by two experts in the field of mathematics. The test consists of 10 questions and each question is worth 10 points and evaluated over 100 points. The achievement test was prepared to be used as a pre-test to determine the students' prior knowledge on 'Multi-step Operations with Rational Numbers' and to see the equivalence of the groups and as a post-test after the application. According to the results of Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov normality tests, nonparametric methods were preferred (Büyüköztürk, 2020). For data analysis, Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks tests were performed in the SPSS package program.

Results

It was observed that the mathematics course achievement scores of the students in the experimental group who were taught with the universal instructional design model were significantly higher than the students in the control group who were taught with the traditional textbook.
When the academic achievement of the groups before and after the experiment were compared, it was seen that both groups had higher academic achievement after the experiment.
Keywords: Achievement, Mathematics, Middle School, Universal Design for Learning (UDL), Instructional Design

References

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.

EURYDICE, (2011). *Mathematics education in Europe: key challenges and national policies.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Lambert, R. Imm, K. Schuck, R. Choi, S. McNiff, A. (2021). "UDL is the What, Design Thinking is the How:" Designing for Differentiation in Mathematics. *Mathematics Teacher Education and Development*, 23(3), 54-77.

Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice.* CAST Professional Publishing. http://udltheorypractice.cast.org/

ID 141- Beni oraya götür: Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımına dayalı bir EFL projesi önerisi

Enes MUTLU
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
enesmutlu@posta.mu.edu.tr
0009-0004-0032-7182

Eda ÜSTÜNEL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
eustunel@mu.edu.tr
0000-0003-2137-1671

Giriş

Günümüzde teknoloji hızla gelişmekte ve dünyamız hızla küreselleşmektedir. Bu hızlı gelişim ve değişim bireylerin birtakım yeni beceriler geliştirmesini gerekli kılmıştır. Bu becerilere T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından '21. Yüzyıl Becerileri' adı verilmiştir (MEB, 2023). 2023 yılında yayınlanan araştırma raporunda bireylerin sahip olması gereken bu beceriler saygı, sevgi, dostluk, yardımseverlik, vicdan, vb. ana temalara ayrılmış; bu ana temaların altında planlama ve organizasyon, iş birlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, problem çözme ve karar verme, kaynak yönetimi, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme gibi alt temalarla da desteklenmiştir (MEB, 2023). Bahsi geçen becerileri geliştirmeye yönelik olarak öğrencilerin İngilizce konuşulan bir ülke seçmek ve seçilen ülkenin kültürel, tarihi ve geleneksel yönlerini keşfetmeleri için sınıf arkadaşlarına sanal olarak rehberlik etmekten sorumlu oldukları "Take Me There" projesi, küresel ve dijital dünyamızda öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır. Proje, yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yaklaşımının ilkelerine göre tasarlanmış ve yürütülmüştür (Gray, 1997; Kim, 2001; Piaget, 1970, 1977; Vygotsky, 1978, 1986). Makale, projenin bağlamsal temelini atarak ve katılımcıların ve bağlamın profilini ayrıntılı olarak çıkararak başlamaktadır. Daha sonra PTÖ yaklaşımı hem mevcut literatüre atıfta bulunularak hem de bu özel proje çalışmasında yapılandırılması ve uygulanması detaylandırılarak açıklanmaktadır. Devamında ise öğrenme, gelişim ve öğretim uygulamasındaki değişikliklerle ilgili temel sonuçların açıklanması üzerine bir tartışma takip etmektedir. Son olarak, makale, proje çalışmasının uygulanması ve değerlendirilmesinden elde edilen içgörüleri yansıtarak ve böylece yabancı dil olarak İngilizce öğretimi / öğrenimi (EFL) sınıf bağlamlarında PTÖ yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının gelecekteki uygulamaları için önerileri vurgulayarak sona ermektedir.

Yöntem

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "temel nitel araştırma yöntemi" kullanılmıştır. Araştırma 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir proje önerisi sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada herhangi bir katılımcı yer almadığı gibi katılımcılardan veri toplama veya bu verileri analiz etme gibi süreçler de söz konusu değildir. Araştırmadaki veriler döküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan betimsel analiz doğrultusunda 'Beni oraya götür' projesi Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımına dayandırılarak kuramsal

çerçeveye uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Projenin amaçlarının yazılması kısmında ise literatürde 'the ABCD Method' olarak yer alan metottan yararlanılmıştır (Heinich et al. 1996).

Beklenen Sonuçlar

Önerilen bu projenin uygulanması sonucunda projede yer alan öğrencilerin T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun oluşturduğu 21. Yüzyıl beceri modelinde yer alan saygı, sevgi, dostluk, yardımseverlik ve tasarruf gibi becerileri geliştirmesi beklenmektedir. Aynı şekilde bu ana temaların altında yer alan sosyal ve kültürel farkındalık, planlama ve organizasyon, iş birlikli çalışma, ana dilde ve yabancı dilde etkileşim, problem çözme ve karar verme, kaynak yönetimi, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme gibi alt değerlerin de öğrencilerde gelişmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, kültürel farkındalık, dijital beceriler, proje temelli öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacılık.

Kaynaklar

Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. SSTA Research Centre Report, 97-107.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (1996). Instructional media and technologies for learning. Englewoods Cliffs, NJ: Merrill.

Kim, B. (2001). Social constructivism. Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 1-8.

Piaget, J. (1970). Structuralism. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New York: The Viking Press.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). 21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509 adresinden alındı.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: The MIT Press.

ID 141- Take me there: A proposed EFL project based on Project-Based Learning approach

Enes MUTLU
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
enesmutlu@posta.mu.edu.tr
0009-0004-0032-7182

Eda ÜSTÜNEL
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
eustunel@mu.edu.tr
0000-0003-2137-1671

Introduction

Today, technology is rapidly developing and our world is rapidly globalizing. This rapid development and change has made it necessary for individuals to develop some new skills. These skills are called "21st Century Skills" by the Presidency of the Board of Education of the Ministry of National Education (MEB, 2023). In the 2023 research report, these skills that individuals should have were divided into main themes such as respect, love, friendship, benevolence, conscience, etc., and were supported by sub-themes such as planning and organization, collaborative work, social and cultural awareness, problem solving and decision making, resource management, taking responsibility and responsible decision making (MoNE, 2023). In order to develop these skills, the "Take Me There" project, in which students are responsible for choosing an English-speaking country and virtually guiding their classmates to explore the cultural, historical and traditional aspects of the selected country, aims to increase students' cultural awareness in our global and digital world. The project was designed and conducted according to the principles of the project-based learning (PBL) approach based on constructivist learning theory (Gray, 1997; Kim, 2001; Piaget, 1970, 1977; Vygotsky, 1978, 1986). The article begins by laying the contextual foundation of the project and profiling the participants and the context in detail. The PBL approach is then explained both with reference to the existing literature and by detailing its structuring and implementation in this particular project study. This is followed by a discussion on learning, development and an explanation of the main conclusions regarding changes in teaching practice. Finally, the paper concludes by reflecting on the insights gained from the implementation and evaluation of the project study and thus highlighting recommendations for future applications of project work based on the PBL approach in EFL classroom contexts.

Methodology

In this research, "basic qualitative research method", one of the qualitative research methods, was used. The research presents a project proposal for the development of 21st century skills. Therefore, there are no participants in this research and there are no processes such as collecting data from participants or analyzing these data. The data in the study were obtained using document analysis method. The data obtained were analyzed using descriptive analysis method. In line with the descriptive analysis, the 'Take me there' project was designed in accordance with the theoretical framework based on the Project Based Learning (PBL) approach. In the part of writing the objectives of the project, the ABCD Method was utilized in the literature (Heinich et al. 1996).

Expected Results

As a result of the implementation of this proposed project, it is expected that the students involved in the project will develop skills such as respect, love, friendship, benevolence and thrift, which are included in the 21st century skills model created by the Board of Education of the Ministry of National Education. In the same way, students are expected to develop sub-values under these main themes such as social and cultural awareness, planning and organization, cooperative work, interaction in mother tongue and foreign language, problem solving and decision making, resource management, taking responsibility and responsible decision making.

Keywords: 21st century skills, cultural awareness, digital skills, project-based learning, constructivism.

References

Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. SSTA Research Centre Report, 97-107.

Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (1996). Instructional media and technologies for learning. Englewoods Cliffs, NJ: Merrill.

Kim, B. (2001). Social constructivism. Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 1-8.

Piaget, J. (1970). Structuralism. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. New York: The Viking Press.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). 21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509 adresinden alındı.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). Thought and Language. Cambridge, MA: The MIT Press.

ID 143- Medya Okuryazarlığı Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Değerlendirilmesi: Koruma, Güçlendirme, Çözümleme ve Eleştiri Perspektifleri

Abdurrahman ŞAHİN
Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
asahin@pau.edu.tr
0000-0003-4553-5220

Giriş

Medya okuryazarlığı bireylerin medya içeriklerine erişebilme, erişilen içerikleri çözümleyebilme, bu içerikleri değerlendirebilme, medyanın toplumsal etkilerini kavrama ve toplumsal katılımını destekleyen iletileri üretebilmelerini destekleyen önemli bir beceridir. Sosyal Bilgiler dersi, bu becerilerin kazandırılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Medya okuryazarlığı öğretiminde korumacı, güçlendirmeci, aşılamacı, çözümlemeci ve eleştirel yaklaşımlara yer verildiği ifade edilmekle birlikte (Bilici, 2017), bu yaklaşımların öğretim sürecinde nasıl somutlaştığı ve disiplinlerle nasıl ilişkilendiğine dönük yazın zayıf kalmaktadır. Bu bildiride, medya okuryazarlığı öğretiminde yer bulan yaklaşımlar açıklanarak bunların Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkisi ortaya konulacaktır.

Yaklaşımların İncelenmesi

Zırh, maske, güneş gözlüğü gibi metaforlarla açıklanabilen korumacı medya okuryazarlığı yaklaşımı, çocukları ve gençleri medyanın olumsuz etkilerine karşı korumayı önceler. Bu yaklaşımda öğrenci görece daha edilgen bir konumda olduğu için sosyal bilgiler eğitimi açısından ele alındığında, toplumsal normlar ve değerleri yıpratacak zararlı ve yanıltıcı içeriklerden çocukların korunması gerektiği vurgusu ön plana çıkar. Zararlı ve yanıltıcı içerikler, toplumsal değerlere aykırı temsiller, siber zorbalık, modellerin gerçek dışı halleri, ekran zamanı gibi hususlara ilişkin yetişkin rehberliğinde yapılan etkinliklerle, medyanın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri engellenir. Aşılamacı yaklaşımla öğrenciler, zararlı medya içeriklerine karşı direnç geliştirmeleri için, kaygı verici bazı sorunsal örneklere maruz bırakılır. Haberlerde doğruluk, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal medya kullanımı ve siyasi kampanyalar gibi konular bu bağlamda ele alınabilir. Güçlendirmeci yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin medya üretim süreçlerini deneyimleyerek, medya etiği tartışmalarına katılarak veya iletileri çözümleyerek medyanın etkilerini daha iyi anlamalarını ve toplumsal sorunlara çözümler üretmelerini, kısacası medya karşısında güçlü olmalarını hedefler. Çözümlemeci yaklaşımla öğrenciler, medya mesajlarını oluşturan unsurları bütün-parça ilişkisi temelinde incelerken, toplumsal ayrışmaya yol açan ikili karşıtlıkları ve bu karşıtlıkların içerdiği örtük mesajları açığa vururlar. Eleştirel yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin medya iletileri üzerinden toplumsal temsilleri ve güç ilişkilerini sorgulamalarını; medyanın ideolojik yapısını çözümleyerek, stereotipleri açığa çıkarmalarını; adalet temelli eleştirel düşünme becerileri sergilemelerini sağlar.

Sonuç

Medya okuryazarlığı öğretiminde yer verilen farklı yaklaşımlar her ne kadar farklı vurgulara sahip olsalar da özünde birbirini destekler (veya tamamlar) niteliktedir. Her bir yaklaşım aslında öğrencilerin medya içeriklerine karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri ve toplumsal

katılımı destekleyen beceriler edinmeleri ana amacına hizmet etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bu yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanmasında ve hedeflenen becerilerin kazanılmasında kilit bir rol oynamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Medya okuryazarlığı, yaklaşımlar, Sosyal Bilgiler, korumacılık, güçlendirme

Kaynaklar

Bilici, İ. E. (2017). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık.

ID 143 -An Evaluation of Media Literacy Approaches in the Context of Social Studies Education: Perspectives of Protection, Empowerment, Analysis, and Criticism

Abdurrahman ŞAHİN
Pamukkale University, Türkiye
asahin@pau.edu.tr
0000-0003-4553-5220

Introduction

Media literacy is a crucial skill that enables individuals to access media content, analyze the accessed content, evaluate it critically, understand the societal impact of media, and produce messages that support social participation. The Social Studies course plays a key role in developing these skills. Although protective, empowering, inoculative, analytical, and critical approaches are incorporated into media literacy education (Bilici, 2017), the literature on how these approaches are enacted in teaching and how those relate to disciplines remains limited. This paper will explain the approaches found in media literacy education and present their connection to the field of Social Studies.

Examination of Approaches

The protective media literacy approach, which can be explained through metaphors such as armor, mask, or sunglasses, prioritizes shielding children and young people from the negative effects of media. Since students take on a relatively passive role in this approach, from the perspective of Social Studies education, the emphasis is placed on protecting children from harmful and misleading content that could erode social norms and values. The negative effects of media on students are prevented through adult-guided activities on issues such as harmful and misleading content, representations contrary to social values, cyberbullying, unrealistic versions of models, and screen time. The inoculative approach exposes students to some troubling examples in order to help them build resistance to harmful media content. Issues like the accuracy of news, gender roles, social media use, and political campaigns can be addressed in this context. In the empowering approach, teachers aim to help students understand media's effects and develop solutions to societal problems by participating in media production processes, engaging in media ethics discussions, or analyzing messages, ultimately enabling students to be more powerful in the face of media. With the analytical approach, students examine the elements that make up media messages on the basis of the whole-part relationship, while revealing binary oppositions leading social division and the implicit messages contained in these oppositions. The critical approach encourages students in Social Studies education to question social representations and power relations through media messages; it helps them uncover stereotypes by deconstructing the ideological structure of the media and demonstrating critical thinking skills based on justice.

Conclusion

Although the different approaches used in media literacy education emphasize distinct aspects, they essentially complement and support each other. Each approach ultimately serves the main goal of helping students develop a critical perspective towards media content and acquire skills that support social participation. The Social Studies course plays a key role in the effective application of these approaches and the acquisition of the targeted skills.

Keywords: Media literacy, approaches, Social Studies, protectionism, empowerment

References

Bilici, İ. E. (2017). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık.

ID 145- DEĞER EĞİTİMİNDE DİGİTAL ÖYKÜ KULLANIMI

Hüseyin Anılan
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
hanilan@ogu.edu.tr

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
zeynepk@ogu.edu.tr

Z. Melis Demir
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
zmelisdemir@gmail.com

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyılda, bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmeler yaşam koşullarını değiştirmekte ve bu koşullar bireylerin yaşamlarını daha konforlu bir hale getirmektedir. Yaşam koşulları daha konforlu hale gelen bireylerin günümüzde farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında şiddet, çevre kirliliği, salgın hastalıklar, terör olayları gelmektedir. Bireylerin bu sorunlarla karşılaşma durumları yerel boyuttan küresel boyutlara kadar ulaşmaktadır. Örneğin evde ya da iş yerinde şiddete maruz kalma yerel boyutta iken küresel ısınma nedeni ile iklim değişikliğine maruz kalmaya küresel boyutta olabilmektedir. Bireylerin bu sorunların ve olumsuz durumların üstesinden gelebilmeleri, güçlü bir kişilik oluşturabilmeleri için değerlere ve değer eğitimine gereksinim duyulmaktadır. Son yıllarda değerler ve değer eğitimine önem gittikçe artmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında bireylerin yerel ya da küresel boyutta olumsuz durumlarla karşılaşması, karşılaşılan olumsuzlukların çözümünde barışçıl yolların kullanılması bireyin bu olumsuzluklardan ruhsal bağlamdan olumsuz olarak etkilenmemesi için değerlere ve değer eğitimine gereksinim vardır. Değerlerin bireylere kazandırılması değer eğitimi yolu ile sağlanmaktadır. Bireyler, değer eğitimi ile ilk olarak ailede karşılaşmaktadır. Aileden sonra değer eğitiminin gerçekleştirildiği yer okullardır. Okullarda öğretim programları aracılığı ile bireylere bireylerin değerleri kazanması için yapılan eğitimsel ve öğretimsel etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen değer eğitiminde farklı yaklaşım, yöntemler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların başında değerlerin analizi, değer telkini, ahlaki muhakeme yaklaşımı gibi yaklaşımlar gelmektedir. Ayrıca değer eğitiminde güncel yaklaşımlar da kullanılmaktadır. Değer eğitiminde kullanılan yaklaşımların yanı sıra kullanılan materyallerin kullanımı da önemlidir. Değer eğitiminde kullanılan materyaller de önemlidir. Değer eğitiminde kullanılan materyaller öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak, birden fazla duyuya ve beceriye hitap edebilecek niteliklere sahip olmalıdır. Değer eğitiminde kullanılan materyallerin başında dijital öyküleme gelmektedir. Dijital öyküleme, belirli bir konuya yönelik gerçek ya da kurgulama yoluyla oluşturularak bilgiyi sunmak amacı ile metin, görüntü, ses, video, animasyon ve müzik gibi çoklu ortam araçlarının bir araya getirilerek sunulması biçiminde tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle sözlü ya da yazılı olarak anlatılan öykülerin dijital ortama aktarılmasıdır. Son yıllarda dijital öyküleme değer eğitiminde kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminde dijital öykü kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminde dijital öykü kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, katılımcıların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını betimlemeye ve yorumlamaya yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitiminde dijital öykü kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için temel nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmaya 50 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının, Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Öğretimi, Karakter ve Değer Eğitimi derslerini almış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları daha sonra paylaşılacaktır.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 403-414.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitmi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33-36.

Haste, H. (2018), Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A Critical

Living Values Educatioın Activities for Children (201). Honesty. http://livingvalues.net/honesty/ adresinden 18.08.2024 tarihinde ele alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). içinde S. Turan, Nitel araştırma nedir? (1-55). [Orijinal baskı 2009]. Ankara: Nobel.

N. Kurtdede-Fidan (2019). Değer eğitimi yaklaşımları. A. F. Ersoy & P. Ünüvar. (Ed.). Karakter ve değerler eğitimi içinde 85-113. Anı

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220-228.

Robin, B. ve McNeil, S. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride ve M. Searson (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013 (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

ID 145- USE OF DIGITAL STORIES IN VALUES EDUCATION

Hüseyin Anılan
Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
hanilan@ogu.edu.tr

Zeynep Kılıç
Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
zeynepk@ogu.edu.tr

Z. Melis Demir
Eskişehir Osmangazi University, Türkiye
zmelisdemir@gmail.com

Introduction

In the century we live in, scientific, technological and social developments are changing living conditions and these conditions are making individuals' lives more comfortable. Individuals whose living conditions have become more comfortable are faced with different problems today. The most important of these problems are violence, environmental pollution, epidemics and terrorist incidents. The situations individuals face with these problems range from local to global dimensions. For example, while exposure to violence at home or at work is local, exposure to climate change due to global warming can be global. In order for individuals to overcome these problems and negative situations and to create a strong personality, values and value education are needed. In recent years, the importance of values and value education has been increasing. The reasons for this situation include individuals encountering negative situations at local or global levels, using peaceful methods to solve the negativities encountered, and values and value education are needed so that individuals are not negatively affected by these negativities in a spiritual context. Values are acquired by individuals through value education. Individuals first encounter value education in the family. After the family, the place where value education is carried out is schools. Educational and instructional activities are carried out in schools through teaching programs so that individuals can acquire values. Different approaches and methods are used in value education carried out in schools. At the forefront of these approaches are approaches such as value analysis, value inculcation, and moral reasoning approach. In addition, current approaches are also used in value education. In addition to the approaches used in value education, the use of the materials used is also important. The materials used in value education are also important. The materials used in value education should have qualities that will ensure the active participation of students and appeal to more than one sense and skill. Digital storytelling is at the forefront of the materials used in value education. Digital storytelling is defined as presenting multimedia tools such as text, image, sound, video, animation and music together in order to present information created through real or fictional means on a certain subject. In other words, it is the transfer of stories told orally or in writing to a digital environment. In recent years, digital storytelling has been used in value education. The purpose of this research is to reveal the opinions of classroom teacher candidates regarding the use of digital stories in value education.

Method

This research, which aims to reveal the opinions of classroom teacher candidates on the use of digital stories in value education, was conducted with basic qualitative research. Basic qualitative research is a research aimed at describing and interpreting how participants interpret and create their lives and what meaning they give to their experiences. Since this research also aims to reveal the opinions of classroom teacher candidates on the use of digital stories in value education, basic qualitative research was used. 50 classroom teacher candidates participated in the research. Criterion sampling was used in the selection of participants. In this context, having taken the Life Sciences Education, Social Education, Character and Values Education courses was determined as the criterion for classroom teacher candidates. The data of the research was analyzed with descriptive analysis.

Results

The results of the research will be shared later.

References

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 403-414.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitmi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33-36.

Haste, H. (2018), Attitudes and Values and the OECD Learning Framework 2030: A Critical

Living Values Educatioın Activities for Children (201). Honesty. http://livingvalues.net/honesty/ adresinden 18.08.2024 tarihinde ele alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). içinde S. Turan, Nitel araştırma nedir? (1-55). [Orijinal baskı 2009]. Ankara: Nobel.

N. Kurtdede-Fidan (2019). Değer eğitimi yaklaşımları. A. F. Ersoy & P. Ünüvar. (Ed.). Karakter ve değerler eğitimi içinde 85-113. Anı

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220-228.

Robin, B. ve McNeil, S. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride ve M. Searson (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013 (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

ID 147- Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi: Bibliyometrik Analiz Yöntemi İle İncelenmesi

Feriştah Sibel Konca
Şehit Fatih Satır Bilim ve Sanat Merkezi
fsibelkonca@gmail.com
0000-0003-4820-9957

Hilal Gürkan
Boğaziçi Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
hilalgurkan@gmail.com
0000-0002-6719-8440

Giriş

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve topluma katkı sağlamak açısından büyük bir öneme sahiptir (Robinson ve diğerleri, 2021). Eğitim sisteminin, söz konusu öğrencilerin spesifik ihtiyaçlarına ve gelişimsel süreçlerine uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Önal, 2020). Eğitimde bireysel farklılıklar çerçevesinde, üstün yetenekli öğrencilere yönelik özelleştirilmiş pedagojik yaklaşımların önemi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Mathijssen, Hoogeveen, ve Jen, 2021). Yaratıcı yeteneklere sahip öğrencileri desteklemek isteyen öğretmenlerin karşılaştığı mevcut zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin belirlenmesine yönelik kanıta dayalı uygulama modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Ambrose ve Machek, 2015). Bu bağlamda, bibliyometrik analizler, ilgili araştırma alanının kapsamını ve derinliğini genişleterek, üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi ve uygun müfredat programlarının tasarlanması için değerli veriler sunmaktadır. Bu tür metodolojik yaklaşımlar, gelecekteki araştırmalar için sağlam bir teorik ve ampirik temel oluşturacaktır (Donthu et al., 2021a; Verma & Gustafsson, 2020). Bu çalışmanın amacı; üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini konu alan araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini konu alan araştırmaların incelenmesi için bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni tanımlayıcı ve betimsel bir yaklaşım sergilemektedir. WOS'tan indirilen veriler VOSviewer ile görselleştirerek bilimsel yayınların betimsel ve nicel analizlerinin (Koza-Çiftçi vd., 2016) ortaya konması sağlanmıştır. Örneklem, Web of Science (WOS) veri tabanında "üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi" anahtar kelimeleri içeren makalelerden oluşmaktadır. Veri toplama süreci, 2004-2024 yılları arasındaki tez ve makaleleri kapsamakta olup, 262 farklı kaynaktan toplam 1000 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Veri analizi için bibliyometrik analiz yöntemi ve bibliyometrik haritalama tekniği kullanılmıştır. Bu teknikler aracılığıyla atıf ilişkileri, yazarlar arasındaki iş birliği, anahtar kelimelerin kullanım analizi ve çalışmaların kaynakçaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veri toplama araçları olarak WOS veri tabanı kullanılmış ve veriler Eylül 2024 tarihine kadar olan yayınları içermektedir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan bibliyometrik analiz sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında yapılan araştırmaların yıllık büyüme oranının %9.37 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, alanın hızlı bir

şekilde gelişmekte olduğunu göstermektedir. Alana en çok katkı yapan ülkenin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olduğu, Türkiye'nin ise ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, ABD'nin üstün yetenekli eğitimi konusunda öncü bir rol üstlendiğini, Türkiye'nin ise bu alanda giderek artan bir ilgi ve katkı sağladığını göstermektedir. Bu makaleler 1836 araştırmacı tarafından üretilmiştir. Makalelerin sadece 186 tanesi tek araştırmacı tarafından çalışılması bu alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla işbirliği ile üretildiği anlamına gelmektedir. Uluslararası ortak yazarlık oranı % 13.3 olması ise işbirliklerin çoğunlukla ulusal düzeyde yapıldığını göstermektedir. Eğitim Bilimleri alanında yapılan üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili eğilimler, konu ile ilgili önemli çalışmalar ve bu çalışmalar arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Bu bulgular, alandaki araştırma boşluklarını ve gelecekteki potansiyel araştırma yönlerini belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda uluslararası iş birliği fırsatlarını ve farklı ülkelerin bu alandaki yaklaşımlarını anlamak için değerli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim politikacıları, araştırmacılar ve eğitimciler için üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanındaki mevcut durumu ve gelecek trendleri anlamak açısından önemli bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenekli öğrenciler, Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi, Bibliyometrik analiz

Kaynaklar

Ambrose, L., & Machek, G. R. (2015). Identifying creatively gifted students: Necessity of a multi-method approach. Contemporary School Psychology, 19, 121-127.

Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), 1489-1498. https://doi.org/10.24106/kefdergi.397345

Donthu, N., Kumar, S., & Pattnaik, D. (2020). Forty-five years of Journal of Business Research: A bibliometric analysis. Journal of Business Research, 109, 1-14.

Gül, M. ve diğerleri (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with rstudio. Participatory Educational Research, 10 (3), 266-284. https://doi.org/10.17275/per.23.55.10.3

Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. Journal of Gifted Education and Creativity, 2(1), 12-12. https://doi.org/10.18200/jgedc.2015111169

Koza-Çiftçi, Ş., Danişman, Ş., Yalçın, M., Tosuntaş, Ş. B., Ay, Y., Sölpük, N. … ve Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 1097-1123. doi:10.12738/estp.2016.4.0009

Mathijssen, A. C. S., Hoogeveen, A. J. M., & Jen, E. (2021). Professional development in gifted education: Training teachers to meet the needs of gifted students.

Önal, N. (2020). Üstün zekâlı olmak. Milli Eğitim Dergisi, 49 (228), 153-174. https://doi.org/10.37669/milliegitim.701743

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2021). Best practices in gifted education.. https://doi.org/10.4324/9781003233244

Tortop, E. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. Journal of Gifted Education and Creativity, 2 (2), 31*44-31*44. https://doi.org/10.18200/jgedc.2015214250

Verma, S., & Gustafsson, A. (2020). Investigating the emerging COVID-19 research trends in the field of business and management: A bibliometric analysis approach. Journal of Business Research, 118, 253-261.

ID 147- Education of Gifted Students: Investigation with Bibliometric Analysis Method

Feriştah Sibel Konca
Şehit Fatih Satır Bilim ve Sanat Merkezi, Ministry of National Education
fsibelkonca@gmail.com
0000-0003-4820-9957

Hilal Gürkan
Boğaziçi Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ministry of National Education
hilalgurkan@gmail.com
0000-0002-6719-8440

Introduction

The education of gifted students is of great importance in terms of maximising the potential of these individuals and contributing to society (Robinson et al., 2021). The education system should be structured in accordance with the specific needs and developmental processes of these students (Önal, 2020). Within the framework of individual differences in education, the importance of customised pedagogical approaches for gifted students becomes apparent (Mathijssen, Hoogeveen, & Jen, 2021). Considering the current challenges faced by teachers who want to support students with creative abilities, it is necessary to develop evidence-based practice models for identifying these students (Ambrose & Machek, 2015). In this context, bibliometric analyses provide valuable data for identifying the educational needs of gifted students and designing appropriate curricular programmes by expanding the scope and depth of the relevant research field. Such methodological approaches will provide a solid theoretical and empirical foundation for future research (Donthu et al., 2021a; Verma & Gustafsson, 2020). The aim of this study is to examine the research on the education of gifted students using bibliometric analysis method.

Method

In this study, bibliometric analysis method was used to examine the research on the education of gifted students. The research design exhibits a descriptive and descriptive approach. The data downloaded from WOS were visualised with VOSviewer to reveal descriptive and quantitative analyses of scientific publications (Koza-Çiftçi et al., 2016). The sample consists of articles containing the keywords ‘education of gifted students’ in the Web of Sciencen (WOS) database. The data collection process covers theses and articles between 2004 and 2024, and a total of 1000 articles from 262 different sources were included in the study. Bibliometric analysis method and bibliometric mapping technique were used for data analysis. Through these techniques, citation relationships, collaboration between authors, analysis of the use of keywords and the relationships between the bibliographies of the studies were analysed. WOS database was used as data collection tools and the data includes publications until September 2024.

Results / Expected Results

As a result of the bibliometric analysis, it was determined that the annual growth rate of the research on gifted education was 9.37%. This rate shows that the field is developing rapidly. The United States of America (USA) was found to be the country that contributed the most to

the field, while Turkey ranked second. This shows that the USA has assumed a pioneering role in the field of gifted education, while Turkey has an increasing interest and contribution in this field. These articles were produced by 1836 researchers. The fact that only 186 of the articles were produced by a single researcher means that the studies in this field are mostly produced in co-operation. The fact that the rate of international co-authorship is 13.3% shows that collaborations are mostly made at national level. The trends related to the education of gifted students in the field of Educational Sciences, important studies on the subject and the relationships between these studies were revealed.

These findings can help to identify research gaps in the field and potential future research directions. In addition, the results provide valuable information to understand the opportunities for international co-operation in gifted education and the approaches of different countries in this field. The results of this study can be useful for educational policy makers, researchers and educators in the field of gifted education.

Keywords: Gifted students, Gifted education, Bibliometric analysis

References

Ambrose, L., & Machek, G. R. (2015). Identifying creatively gifted students: Necessity of a multi-method approach. Contemporary School Psychology, 19, 121-127.

Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), 1489-1498. https://doi.org/10.24106/kefdergi.397345

Donthu, N., Kumar, S., & Pattnaik, D. (2020). Forty-five years of Journal of Business Research: A bibliometric analysis. Journal of Business Research, 109, 1-14.

Gül, M. ve diğerleri (2023). Enrichment studies in gifted education: a bibliometric analysis with rstudio. Participatory Educational Research, 10 (3), 266-284. https://doi.org/10.17275/per.23.55.10.3

Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. Journal of Gifted Education and Creativity, 2(1), 12-12. https://doi.org/10.18200/jgedc.2015111169

Koza-Çiftçi, Ş., Danişman, Ş., Yalçın, M., Tosuntaş, Ş. B., Ay, Y., Sölpük, N. … ve Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 1097-1123. doi:10.12738/estp.2016.4.0009

Mathijssen, A. C. S., Hoogeveen, A. J. M., & Jen, E. (2021). Professional development in gifted education: Training teachers to meet the needs of gifted students.

Önal, N. (2020). Üstün zekâlı olmak. Milli Eğitim Dergisi, 49 (228), 153-174. https://doi.org/10.37669/milliegitim.701743

Robinson, A., Shore, B., & Enersen, D. (2021). Best practices in gifted education.. https://doi.org/10.4324/9781003233244

Tortop, E. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. Journal of Gifted Education and Creativity, 2 (2), 31*44-31*44. https://doi.org/10.18200/jgedc.2015214250

Verma, S., & Gustafsson, A. (2020). Investigating the emerging COVID-19 research trends in the field of business and management: A bibliometric analysis approach. Journal of Business Research, 118, 253-261.

ID 148- Algo-Heuristik Öğretim Kuramına Dayalı Öğretim Tasarımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi

Murat Çırakoğlu
cmurat0904@hotmail.com

Giriş

Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenleri, öğrenmeyi üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yaklaşımlarını seçme ve uygulama zorunluluğu ve sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır (Tatar ve Dikici, 2008). Matematik dersi sembolik ve soyut bir doğaya sahip olduğundan, uygulamalı ve sosyal bilimler gibi diğer bilimlere göre birçok özellik açısından farklıdır. Bu yüzden, matematik öğretiminde öğrencilerin performanslarını arttırmak için kullanılacak yaklaşımlar belirlenirken matematik dersinin kendine özgü yapısının göz önünde bulundurulması önemlidir. Matematik öğretiminde kullanılacak yaklaşımlardan biri de Algo–Heuristik Öğretim Kuramı (AHÖK)'dır. AHÖK, *Landamatikler* olarak da bilinmektedir. İlk olarak algoritmik- heuristik kuram olarak anılan kuram daha sonra Amerikalı akademisyenler tarafından Landamatik olarak ifade edilmiştir (Landa, 1995). Landamatiklerin hedefi küçük öğelere ve net bilgilere dayanan düşünme yöntemleri yoluyla benzer mantıksal yapılara sahip farklı problemleri çözmeyi öğretmektir Setiawan (2007). Matematik öğretiminde öğrenci başarısında önemli bir rol oynayan yeteneklerden biri de mantıksal düşünme becerileridir. Bilişsel becerilerden biri olan mantıksal düşünme becerisinin, öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir yeri vardır. Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf matematik dersinde AHÖK'e dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada; deney, plasebo ve kontrol gruplu, ön test, son testi içeren yarı-deneysel desen, kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu başarı düzeyi "orta" olan bir ortaokulun üç 7. sınıfı oluşturmuştur. Çok aşamalı küme örnekleme yöntemiyle üç sınıftan biri deney, biri plasebo ve biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Gruplarda öğretimin yürütülmesi ön-test ve son-testin uygulamasıyla birlikte sekiz hafta sürmüştür. Deney grubunda AHÖK'e dayalı öğretim tasarımına göre hazırlanmış program uygulanırken, kontrol grubunda düz anlatım ve soru-yanıt yöntemlerinin kullanıldığı mevcut program uygulanmıştır. Plasebo grubunda ise kontrol grubundan farklı olarak çalışma yapraklarıyla zenginleştirilmiş program uygulanmıştır. Araştırmada veriler mantıksal düşünme becerileri testi aracılığı ile toplanmıştır. Veriler, grupların kendi içindeki farklılıklarını ölçmek için bağımlı örneklem t-testi ve gruplar arası farklılıkları ölçmek için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, AHÖK'e dayalı olarak geliştirilen matematik öğretim tasarımının deney grubu öğrencilerinin mantıksal düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Algo-Heuristik Öğretim Kuramı, Matematik Öğretimi, Mantıksal Düşünme Becerileri.

Kaynaklar

Landa, L. N. (1995). *Why Schools Fail to Teach Thinking and the Ability to Effectively Learn and What to Do About It (the Landamatics Solution)*. New York: Landamatics International.

Setiawan, D. (2007). Indonesian's High School E-learning System Design Using Algo-Heuristic Model. Sözlü Bildiri. *The International Conference on Electrical Engineering and Informatics*. Bandung, Endonezya.

Tatar, E. ve Dikici, R. (2008). Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 183-193.

ID 148 -The Effect Of The Algo-Heuristic Instruction Theory Based Instructional Design On Grade 7th Students' Logical Thinking Skills

Murat Çırakoğlu
cmurat0904@hotmail.com

Introduction

The contemporary understanding of education has left teachers with the obligation and responsibility of choosing and implementing teaching approaches that will realize learning at a high level (Tatar and Dikici, 2008). Since mathematics has a symbolic and abstract nature, it is different in many aspects from other sciences such as applied and social sciences. Therefore, it is important to consider the unique structure of mathematics when determining the approaches to be used to increase students' performance in mathematics teaching. One of the approaches to be used in mathematics teaching is Algo-Heuristic Instruction Theory (AHIT). AHIT is also known as Landamatics. The theory, which was first called algorithmic-heuristic theory, was later expressed as Landamatics by American academics (Landa, 1995). The aim of Landamatics is to teach solving different problems with similar logical structures through thinking methods based on small elements and clear information (Setiawan 2007). One of the skills that play an important role in student success in mathematics teaching is logical thinking skills. Logical thinking skill, which is one of the cognitive skills, has an important place in students' success. The purpose of this research is to examine the effect of the AHIT-based instructional design on students' logical thinking skills in the 7th grade mathematics course.

Methodology

In the research, a semi-experimental design including experimental, placebo and control groups, pre-test and post-test was used. The study group of the study consisted of three 7th grades of a secondary school with an "average" success level. One of the three classes was assigned as the experimental group, one as the placebo group and one as the control group with the multi-stage cluster sampling method. The teaching in the groups lasted eight weeks, including the application of the pre-test and post-test. While the program prepared according to the AHIT-based instructional design was applied in the experimental group, the current program using plain lecture and question-answer methods were applied in the control group. In the placebo group, unlike the control group, the program was enriched with worksheets. Data were collected through a logical thinking skills test in the study. Data were analyzed with a dependent sample t-test to measure the differences within the groups and with a two-factor ANOVA for repeated measures to measure the differences between the groups.

Results / Expected Outcomes

The findings of the research show that the mathematics teaching design developed based on AHIT has a significant effect on the logical thinking skills of the experimental group students.

Keywords: Algo Heuristic Teaching Theory, Mathematics Teaching, Logical Thinking Skills.

References

Landa, L. N. (1995). *Why Schools Fail to Teach Thinking and the Ability to Effectively Learn and What to Do About It (the Landamatics Solution)*. New York: Landamatics International.

Setiawan, D. (2007). Indonesian's High School E-learning System Design Using Algo-Heuristic Model. Sözlü Bildiri. *The International Conference on Electrical Engineering and Informatics.* Bandung, Endonezya.

Tatar, E. ve Dikici, R. (2008). Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5(9), 183-193.

ID 150- Program Değişim Sürecinin Öğretmenlerde Oluşturduğu Algı

Veda Yar Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com

Nail Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
nail.yildirim@gop.edu.tr

Giriş

Değişim planlı bir yenileşme olarak belli bir zamanda meydana gelen tüm değişiklikleri ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2024). Değişme ise bazı durumlarda belli bir zaman diliminde ortaya çıkan farklılaşmadır. Değişimde tüm basamakların yönetilmesi değişim süreci olarak adlandırılmaktadır (Erdoğan, 2015).

Değişimin çok hızlı yaşandığı Dünyada değişimin ortaya çıkardığı yeni durumlara uyum sağlama konusunda değişimden etkilenenler sorunlar yaşamaktadır. Eğitim sisteminde de yaşanılan değişimlerden öğretmenler etkilenmekte ve "Yine mi?" soruları yükselmektedir. Bu sorular değişime karşı dirençlere neden olmakta, değişim yorgunluğu oluşturmaktadır. Nitekim Turan ve Akçay'ın (2023) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde değişim yorgunluğu yaşadıkları ve değişime orta düzeyde direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sisteminde yeni bir değişim yaşanmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılan bu değişim öğretim programları bazlı yapılmaktadır. Araştırmalar, daha önce yapılan program değişimi süreçlerinde öğretmenler yeni programları tam olarak anlamadıkları (Duru ve Korkmaz 2010; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2015), öğretmenlerden yeterince fikir alınmadığı (Kurt ve Yıldırım, 2010; Susam ve Demir, 2020), programların ihtiyaca dönük olmadığı ve MEB üst kadrosunun görüşlerine dayandırıldığını (Susam ve Demir, 2020) göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenler eğitim programlarının çok sık yenilenmemesi gerektiğini bildirmiş ve eğitim programının güncellenmesi durumunda da uzmanlar tarafından detaylı olarak bilgilendirilmeleri gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Tekalmaz, 2019). Değişimin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve katılımlarının sağlanması gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Yukarıda verilen araştırma sonuçları da göstermektedir ki öğretmenlerin öğretim programlarının değişikliği sürecine ilişkin algıları olumsuz görülmektedir. Değişimin gerekliliği öğretmene inandırılmadığı müddetçe değişimin başarısı da olumsuz etkilenmektedir. Bu çalışmanın konusunu da değişim karşısında öğretmen algısı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı program değişim sürecinde öğretmenlerin algılarını analiz etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler program değişim sürecini duydukları anda neler hissetmişlerdir?
- Öğretmenler program değişim sürecinin mesleki yaşamlarında neleri değiştireceğini düşünmektedirler?

- Öğretmenler, program değişim sürecinin kişisel yaşamlarında neleri değiştireceğini düşünmektedirler?
- Öğretmenler, program değişim sürecine kendilerini nasıl hazırlamaktadırlar?
- Öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığının program değişim sürecine öğretmenleri hazırlayıp hazırlamadığı konusundaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bağlamda bu çalışmada, nitel araştırma geleneğine uygun olgu bilim desenini kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları alan yazın incelemesi yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan araştırma soruları bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşlerin incelenmesinde nitel araştırma analizi programı MAXQDA-12 kullanılmıştır. Öncelikle, görüşme kayıtları olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşler nitel araştırma geleneğine uygun hem içerik hem de betimsel analiz yöntemiyle deşifre edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildikten sonra kendilerine dair ifadeler olduğu gibi tabloların altına verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için öncelikle verilerin toplanmasından analiz aşamasına kadar tüm sürecin detaylarıyla açıklanması, yeterli sayıda öğretmenle görüşme yapılması, alanında uzman kişilerden görüş alınması, araştırmanın konusuyla elde edilen sonuçlar arasında tutarlık oluşturulması, araştırma sonuçlarının ilgili literatürle tartışılması, tüm süreçlerin raporlaştırılması ve araştırmacıların şahsi düşüncelerinden ziyade var olan durumu olduğu gibi aktarılması sağlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırma kapsamında verilerin analizleri devam etmektedir. Yapılmış analiz sonuçları göstermektedir ki, öğretmenler program değişim sürecinde belirsizlik ve kaygı hissetmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Değişim, program değişimi, öğretmenler

Kaynaklar

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 153–173.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. baskı). Pegem.

Erdoğan, M., Kayır, Ç., Kaplan, H., Ünal, Ü., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 171–196.

Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 91–104.

Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 245–267.

Türk Dil Kurumu (2024). *Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 20 Eylül 2024, 10:49].

Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 35–47.

Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research, 8*(1), 28–42.

ID 150 -The Perception of Teachers about the Curriculum Change Process

Veda Yar Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com

Nail Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye
nail.yildirim@gop.edu.tr

Introduction

Change refers to all changes that occur at a certain time as a planned renewal (Turkish Language Association Dictionary, 2024). Changing is a differentiation that occurs at a certain time in some cases. The management of all steps in change is called the change process (Erdoğan, 2015).

In a world where change is experienced very rapidly, those affected by change have problems in adapting to new situations that change brings about. Teachers are also affected by the changes experienced in the education system and the questions "Again?" arise. These questions cause resistance to change and create change fatigue. In fact, according to the research results of Turan and Akçay (2023), it was concluded that teachers experience a high level of change fatigue and show a moderate level of resistance to change.

There is a new change in the education system. This change, called the Turkey Century Education Model, is based on curriculum. Research shows that in previous curriculum change processes, teachers did not fully understand the new curricula (Duru and Korkmaz 2010; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal, and Akbunar, 2015), teachers were not given enough ideas (Kurt and Yıldırım, 2010; Susam and Demir, 2020), the curricula were not needs-oriented and were based on the opinions of the Ministry of National Education senior staff (Susam and Demir, 2020). Similarly, teachers stated that curricula should not be renewed too often and that they thought that they should be informed in detail by experts in case the curriculum is updated (Tekalmaz, 2019). The opinions of administrators and teachers should be taken, and their participation should be ensured in the design and implementation stages of the change (Beycioğlu and Aslan, 2010).

The research results given above also show that teachers' perceptions of the curriculum change process are seen as negative. As long as the necessity of change is not convinced to the teacher, the success of the change is also negatively affected. The subject of this study is the perception of teachers towards change. In this context, the aim of the research is to analyse the perceptions of teachers during the curriculum change process. For this purpose, the following questions were sought:

• What did the teachers feel when they heard about the curriculum change process?

• What do the teachers think the curriculum change process will change in their professional lives?

• What do the teachers think the curriculum change process will change in their personal lives?

• How do the teachers prepare themselves for the curriculum change process?

• What do the teachers think about whether the Ministry of National Education prepares teachers for the curriculum change process?

Methodology

In this context, the phenomenological design appropriate to the qualitative research tradition was used in this study. The study group of the research consisted of teachers determined by the criterion sampling method. A structured interview form was used as the data collection tool. The interview questions were prepared by the researcher after the literature review. Then, the prepared research questions were presented to an expert for opinion. The qualitative research analysis program MAXQDA-12 was used in the examination of the opinions. First, the interview records were transferred to the computer as they were. The opinions were deciphered with both content and descriptive analysis methods appropriate to the qualitative research tradition. After the teachers' opinions were analysed, their statements were given under the tables as they were. For the validity and reliability of the research, it was ensured that the entire process from data collection to analysis was explained in detail, a sufficient number of teachers were interviewed, opinions were received from experts in the field, consistency was established between the subject of the research and the results obtained, the research results were discussed with the relevant literature, all processes were reported, and the existing situation was conveyed as it is rather than the researchers' personal opinions.

Expected Results

Analysis of the data within the scope of the research is ongoing. The analysis results show that teachers feel uncertainty and anxiety during the program change process.

Keywords: Change, curriculum change, teachers

References

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 153–173.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. baskı). Pegem.

Erdoğan, M., Kayır, Ç., Kaplan, H., Ünal, Ü., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 171–196.

Kurt, S., & Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 91–104.

Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 245–267.

Türk Dil Kurumu (2024). *Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ [Erişim tarihi: 20 Eylül 2024, 10:49].

Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2*(1), 35–47.

Turan, A., & Akçay, R. C. (2023). Öğretmenlerin değişim yorgunluğu ile değişime direnç konusundaki algıları arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research, 8*(1), 28–42.

ID 151- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü İş birliği; Ortaöğretim (Lise) Kurumlarında Açılış Dersi Uygulaması

Nail Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
nail.yildirim@gop.edu.tr

Veda Yar Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com

Giriş

Üniversiteler bilginin üretildiği, yaygınlaştırıldığı, toplumun eğitim ihtiyacının yükseköğretim düzeyinde karşılandığı, ülkelerin en stratejik kurumlarından biridir. Üniversite anlayışının tarihi değişimleri (birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye) dikkate alındığında hepsinde üniversitelerin toplumsal sorumluluğu ön plana çıkmaktadır. Bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için üniversitenin toplumla, toplumun da üniversiteyle kaynaşması zorunluluk haline gelmektedir.

Üniversitenin topluma katkısı, üniversitenin toplumla karşılıklı yarar sağlayan iki taraflı etkileşim olarak tanımlanır (Holland, 2001). Topluma katkının anahtarı, paydaşlar arasında bilginin paylaşımıdır (Jobling ve Nanere, 2007). Anadolu şehirlerinde bulunan üniversiteler kentin istihdam yapısını, konut, sağlık olanaklarını, fiziki altyapısını, sosyal ve kültürel yapısını, dolaylı olarak yaşam kalitesini etkilemektedirler (Yavuzçehre, 2016).

İlgili literatürde daha çok üniversitelerin bulundukları kente ekonomik katkıları üzerinde durulduğu görülmektedir. Oysa üniversiteler bulundukları kentin en üst düzey bilgi, danışma organıdır. Üniversiteler bu bağlamda farklı uzmanlıklarda modelleme çalışmaları yaparak kente rehberlik görevini üstlenen kurumlardır. Üniversiteler kentin sadece ekonomik değil, sosyal kalkınmasında da öncülük eden sorumlu kurumlardır.

Bu sorumluluğunun gereği Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi toplumun her kesimiyle özellikle de eğitim alanında karşılıklı işbirlikçi çalışmalarını sürdürmektedir. Bu iş birliklerinden biri olan bu çalışmada 2024-2025 öğretim yılı başlangıcında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin açılış derslerinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde görevli öğretim üyeleri profesörler tarafından verilmesi planlanmıştır. Açılış dersiyle; ortaöğretim kurumuna devam eden öğrenciler için üniversite düşüncesi, kendilerini değerli hissetme, başarıya giden yolda daha önce bu yolda yürümüş insanlarla sohbet ederek kendilerine rol model olabilecek bilim insanlarını tanıma ve motivasyonlarını artırma, bilimi, bilgiyi, bilgeliği tanıma vb. kazanımlar öngörülmektedir.

Açılış dersleri Tokat merkez olmak üzere ilçelerinde bulunan ortaöğretim (lise) kurumlarında 3 yıldır her öğretim yılı başlangıcında planlanarak uygulanmıştır. Açılış dersleri uygulaması okulların açıldığı ilk iki hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla toplamda 40 okulda açılış dersi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Açılış dersi uygulamasına Tokat Valisi Abdullah KÖKLÜ, Belediye Başkanı Mehmet Kemal YAZICIOĞLU, TOGÜ Rektörü Fatih YILMAZ olmak üzere Rektör Yardımcıları, Rektör Danışmanları ve TOGÜ Senato Üyeleri katılmışlardır.

Yöntem

Yapılan açılış derslerinin okul, öğrenci üzerindeki etkileri uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla okul müdürlerinden görüşler alınarak değerlendirilmiştir. Görüşler nitel araştırma geleneğine uygun hem içerik hem de betimsel analiz yöntemiyle deşifre edilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri analiz edildikten sonra kendilerine dair ifadeler olduğu gibi tabloların altına verilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için öncelikle verilerin toplanmasından analiz aşamasına kadar tüm sürecin detaylarıyla açıklanması, yeterli sayıda okul müdüründen görüş alınması, araştırmanın konusuyla elde edilen sonuçlar arasında tutarlık oluşturulması, araştırma sonuçlarının ilgili literatürle tartışılması, tüm süreçlerin raporlaştırılması ve araştırmacıların şahsi düşüncelerinden ziyade var olan durumu olduğu gibi aktarılması sağlanmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Açılış derslerinin konusu daha çok motivasyon, bilimsel bir konu ve kişisel gelişim olduğu görülmektedir. Açılış derslerinin süreleri ortalama bir saat civarında gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin verdiği sayıya göre (32 okul müdürünün verisi) 3885 olduğu kalan 8 okuldan da en düşük öğrenci sayısı olarak hesaplansa 4000 öğrenciye açılış dersi verildiği görülmektedir. Okul müdürlerine göre açılış derslerinin yarısı bir sunuya bağlı yapılandırılmış bir ders olduğu diğer yarısının da yapılandırılmamış bir konuşma olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine göre dersler öğrenci ile etkileşimli yapıldığı görülmektedir. Açılış derslerinin okul iklimine katkısının %100 e yakın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin görüş ve önerileri dikkate alındığında açılış derslerinin her yıl dönem başı, dönem arası da yapılması, tüm okullarda olması gibi olumlu olduğu görülmektedir.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliği ile planlanan ve uygulanan Açılış Dersi uygulamasının amacına ulaştığı görülmektedir. Böylece üniversitelerin toplum kalkınmasına katkıda bulunulmuştur. Üniversite toplumla buluşmuş bilim insanları okul iklimine katkıda bulunmuştur. Bu uygulamalarla üniversiteler fırsat eşitliği yaratma, nitelikli insan gücü yetiştirme, lider yetiştirme gibi toplumsal katkıya önemli katkıda bulunabilirler (Akengin ve Kaykı, 2013:503). Öğrenciler alanında uzman bir akademisyenle sohbet etme imkânı bulmuşlardır. Açılış dersi uygulaması yaygınlaştırılarak diğer üniversitelere de örneklik teşkil edebilir.

Anahtar Sözcükler: Açılış Dersi, İş birliği, Öğretim, Toplumsal Katkı, Üniversite,

Kaynaklar

Akengin, H., & Kaykı, A. (2013). Şehirleşme üniversite ilişkisine bir örnek: Gazimağusa. Marmara Coğrafya Dergisi, 28, 501-525.

Holland, B. A. (2001). Measuring the role of civic engagement in campus missions: Key concepts and challenges. In ASHE Symposium: Broadening the Carnegie classifications' attention to mission: Incorporating the public service.

Jobling, E., & Nanere, M. (2007). Events research as a means of fostering university-community engagement. Australasian Journal of University Community Engagement, 2(1), 28-45.

Yavuzçehre, P. S. (2016). Üniversitelerin kentlerine etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 235-250.

ID 151 -Tokat Gaziosmanpaşa University- Provincial Directorate of National Education Collaboration; Beginning Lesson Implementation in Secondary Education (High School) Institutions

Nail Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye
nail.yildirim@gop.edu.tr

Veda Yar Yıldırım
Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye
vedayaryildirim@gmail.com

Introduction

Universities are one of the most strategic institutions in countries where knowledge is produced, disseminated, and the educational needs of society are met at the higher education level. When the historical changes in the understanding of universities (from the first-generation university to the fourth-generation university) are considered, the social responsibility of universities comes to the fore in all of them. To fulfill this responsibility, it is imperative for the university to integrate with society and society with the university.

The contribution of the university to society is defined as the two-way interaction between the university and society that provides mutual benefit (Holland, 2001). The key to the contribution to society is the sharing of knowledge among stakeholders (Jobling and Nanere, 2007). Universities located in Anatolian cities affect the employment structure of the city, housing, health facilities, physical infrastructure, social and cultural structure, and indirectly the quality of life (Yavuzçehre, 2016).

In the relevant literature, it is seen that the economic contributions of universities to the city they are located are mostly focused on. However, universities are the highest-level information and advisory bodies of the city they are located in. In this context, universities are institutions that undertake the role of guiding the city by conducting modeling studies in different specialties. Universities are responsible institutions that lead not only the economic but also the social development of the city.

As a requirement of this responsibility, Tokat Gaziosmanpaşa University continues its mutually collaborative work with all segments of society, especially in the field of education. In this study, which is one of these collaborations, it is planned that the beginning lessons for students studying in secondary education at the beginning of the 2024-2025 academic year will be given by professors working at Tokat Gaziosmanpaşa University. With the beginning lesson, it is envisaged that students continuing their secondary education will gain the idea of university, feel valuable, get to know scientists who can be role models for them by chatting with people who have walked this path before on the path to success and increase their motivation, get to know science, knowledge, wisdom, etc.

Beginning lessons have been planned and implemented at the beginning of each academic year for 3 years in secondary schools (high schools) located in Tokat city center and its districts. Beginning lessons were implemented during the first two weeks of school beginning. For this

purpose, beginning lessons were implemented in a total of 40 schools. Tokat Governor Abdullah KÖKLÜ, Mayor Mehmet Kemal YAZICIOĞLU, TOGÜ Rector Fatih YILMAZ, Vice Rectors, Rector Advisors and TOGÜ Senate Members participated in the beginning lesson implementation.

Methodology

The effects of the beginning lessons on the school and students were evaluated at the end of the implementation by obtaining opinions from school principals with a semi-structured interview form. The opinions were deciphered with both content and descriptive analysis methods in accordance with the qualitative research tradition. After the school principals' opinions were analyzed, their statements were given under the tables as they were. For the validity and reliability of the research, first of all, the entire process from data collection to analysis was explained in detail, opinions were obtained from a sufficient number of school principals, consistency was established between the subject of the research and the results obtained, the research results were discussed with the relevant literature, all processes were reported, and the existing situation was conveyed as it is rather than the researchers' personal opinions.

Results / Expected Outcomes

The subject of the beginning lessons is seen to be mostly motivation, scientific subject and personal development. The beginning lessons were held for an average of one hour. According to the number given by the school principals (data of 32 school principals), it is seen that the beginning lesson was given to 3885 students and the lowest number of students in the remaining 8 schools was 4000. According to the school principals, half of the beginning lessons were structured lessons based on a presentation and the other half were unstructured speeches. According to the school principals, the lessons were seen to be interactive with the students. It is seen that the contribution of the beginning lessons to the school climate is close to 100%. When the opinions and suggestions of the school principals are taken into consideration, it is seen that the beginning lessons are held at the beginning of each term, during the term and in all schools, and are positive.

It is seen that the Beginning Lesson implementation planned and implemented with the cooperation of Tokat Gaziosmanpaşa University and the Provincial Directorate of National Education has achieved its purpose. Thus, universities have contributed to the development of society. The university has met with the society and scientists have contributed to the school climate. With these implementations, universities can make important contributions to society such as creating equal opportunities, training qualified workforce, and training leaders (Akengin and Kaykı, 2013:503). Students have had the opportunity to chat with an academician who is an expert in the field. The beginning lesson implementation can be spread and set an example for other universities.

Keywords: Beginning Lecture, Collaboration, Teaching, Social Contribution, University

References

Akengin, H., & Kaykı, A. (2013). Şehirleşme üniversite ilişkisine bir örnek: Gazimağusa. Marmara Coğrafya Dergisi, 28, 501-525.

Holland, B. A. (2001). Measuring the role of civic engagement in campus missions: Key concepts and challenges. In ASHE Symposium: Broadening the Carnegie classifications' attention to mission: Incorporating the public service.

Jobling, E., & Nanere, M. (2007). Events research as a means of fostering university-community engagement. Australasian Journal of University Community Engagement, 2(1), 28-45.

Yavuzçehre, P. S. (2016). Üniversitelerin kentlerine etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 235-250.

ID 152- Akademik Öz Yeterlik Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi

Onur BALI
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
obali@agri.edu.tr
0000-0003-0601-2400

Giriş

Albert Bandura'nın Sosyal-Bilişsel teorisi ile ilk olarak tanımlanan öz yeterlik kavramı, uzun yıllardır farklı disiplinlerde pek çok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Öz yeterlik kavramı, bireyin karşılaşacağı durumların üstesinden gelebileceğine ilişkin inancını ifade eder (Bandura, 1982). Bu yönüyle öz yeterlik bireyin kendisine ilişkin bir değerlendirmesi olup, kişisel algı, değer, inanç ve yargıları içerir. Akademik öz yeterlik kavramı ise, öz yeterliğin eğitsel bağlamda ele alınmasıyla ortaya çıkmış ve öğrencilerin akademik görev ve beklentileri başarmaya ve tamamlamaya yönelik kişisel inançlarını yansıtır (Balı, 2021). Zimmerman (1995) akademik öz yeterliği, öğrencilerin belirli akademik performansları gösterme doğrultusunda, kendi davranışlarını düzenleme ve sergilemesine ilişkin kişisel yargıları olarak ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalarda, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin görevlere daha motive olduğu, zorluklarla karşılaştığında daha geç pes ettiği, daha yüksek akademik katılım gösterdiği ve daha yüksek akademik başarı ve performansa sahip olduğu belirtilmektedir (Ahmed vd. 2018; Bandura vd., 1996; Koca ve Dadandı, 2019; Richardson vd., 2012; Yokoyama, 2019). Bunlara ek olarak akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin eğitsel süreçlerde yaşayacağı çeşitli olumsuz durumları hafifletici ve engelleyici bir değişken olduğu da bilinmektedir. Buna göre yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin, daha düşük düzeyde stres, depresyon, başarısızlık korkusu, akademik tükenmişlik ve akademik ertelemecilik yaşadığı söylenebilir (Aoki, 2019; Balı, 2021; Bandura, 1995; Chang, 2018; Liu vd., 2010).

Bu bağlamda akademik öz yeterlik inancı, öğrencilerin hem akademik yaşamları hem de sağlıkları için önemli bir kavramdır. Bu sebeple akademik öz yeterlik inancı, ortaya atıldığı tarihten günümüze dek pek çok araştırmacının ilgisini çeken bir kavram olmuştur. Tarihsel süreç içinde bu konuda çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, akademik öz yeterlik konusunda yayınlanan makalelerin bibliyometrik bir analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Web of Science (WoS) veri tabanından ulaşılabilen makaleler ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre başlığında veya anahtar kelimelerinde "akademik öz yeterlik" veya "akademik öz-yeterlik" ifadelerini içeren ve çeşitli kriterlere göre seçilmiş olan makaleler araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma Page vd. (2021) tarafından önerilen PRISMA şablonuna uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan makalelerin incelenmesinde VOSviewer (Grames vd., 2019) ve HistCite (Shah vd. 2020) programları kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın veri analiz süreci devam etmekte olup, sonuçlar araştırma tamamlandığında sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Akademik öz yeterlik, Bibliyometrik, Öz yeterlik, Sistematik Derleme.

Kaynaklar

Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, *5*(9), 39-46.

Aoki, S. (2019). *The role of parental expectations and self-beliefs on academic stress and depression among Asian American undergraduates* (Doktora Tezi). Arizona State University, Arizona, ABD.

Balı, O. (2021). *The relationship between parents' academic support and unrealistic expectations with students' self efficacy beliefs and burnout*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 37(2), 122-14

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Editör). Self-efficacy in changing societies içinde (s. 1-45). Cambridge, Birleşik Krallık: Cambridge University Press.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222.

Chang, C. (2018). *Psychological factors associated with procrastination among college students* (Doktora Tezi). Faculty of The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, Illinois, ABD.

Grames, E. M., Stillman, A. N., Tingley, M. W., & Elphick, C. S. (2019). An automated approach to identifying search terms for systematic reviews using keyword co-occurrence networks. *Methods in Ecology and Evolution*, *10*(10), 1645-1654. https://doi.org/10.1111/2041-210X.13268

Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, *18*(1), 241-252.

Liu, R. (2010). *The influence of high-school students' academic stresses, the sense of self-efficacy and coping style on student burnout* (Yüksek Lisans Tezi). Hunan Normal University, Hunan, Çin.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372: n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

Shah, S. H. H., Lei, S., Ali, M., Doronin, D., & Hussain, S. T. (2020). Prosumption: Bibliometric analysis using HistCite and VOSviewer. *Kybernetes*, *49*(3), 1020-1045. https://doi.org/10.1108/K-12-2018-0696

Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-4.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Editör). Self-efficacy in changing societies içinde (s. 202-231). Cambridge, Birleşik Krallık: Cambridge University Press.

ID 152- Bibliometric Analysis of Articles on Academic Self-Efficacy

Onur BALI
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
obali@agri.edu.tr
0000-0003-0601-2400

Introduction

The concept of self-efficacy, first defined in Albert Bandura's Social-Cognitive theory, has been the subject of many scientific studies in different disciplines for many years. The concept of self-efficacy refers to the individual's belief that he can overcome the situations he will encounter (Bandura, 1982). In this respect, self-efficacy is an individual's evaluation of himself and includes personal perceptions, values, beliefs and judgments. The concept of academic self-efficacy, on the other hand, emerged when self-efficacy was considered in an educational context and reflects students' personal beliefs about achieving and completing academic tasks and expectations (Balı, 2021). Zimmerman (1995) defined academic self-efficacy as students' personal judgments about organizing and exhibiting their own behaviors in order to demonstrate certain academic performances.

Studies have shown that students with high self-efficacy beliefs are more motivated for tasks, give up later when faced with difficulties, show higher academic participation, and have higher academic achievement and performance (Ahmed et al. 2018; Bandura et al., 1996; Koca & Dadandı, 2019; Richardson et al., 2012; Yokoyama, 2019). In addition, it is also known that academic self-efficacy beliefs are a variable that alleviates and prevents various negative situations that students experience in educational processes. Accordingly, it can be said that students with high academic self-efficacy beliefs experience lower levels of stress, depression, fear of failure, academic burnout, and academic procrastination (Aoki, 2019; Balı, 2021; Bandura, 1995; Chang, 2018; Liu et al., 2010).

In this context, academic self-efficacy beliefs are an important concept for both students' academic lives and their health. For this reason, academic self-efficacy belief has been a concept that has attracted the attention of many researchers since the day it was first put forward. Numerous studies have been conducted on this subject throughout history and continue to be conducted. In this context, this study aims to conduct a bibliometric analysis of articles published on academic self-efficacy.

Methodology

The research was conducted with articles accessible from the Web of Science (WoS) database. Accordingly, articles containing the phrases “academic self-efficacy” or “academic self-efficacy” in their titles or keywords and selected according to various criteria constitute the data source of the research. The research was conducted in accordance with the PRISMA framework suggested by Page et al. (2021). VOSviewer (Grames et al., 2019) and HistCite (Shah et al. 2020) software were used to analyze the articles.

Results / Expected Outcomes

The data analysis of the research is ongoing and the results will be presented when the research is completed.

Keywords: Academic self-efficacy, Bibliometric, Self-efficacy, Systematic Review.

References

Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, *5*(9), 39-46.

Aoki, S. (2019). *The role of parental expectations and self-beliefs on academic stress and depression among Asian American undergraduates* (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona, USA.

Balı, O. (2021). *The relationship between parents' academic support and unrealistic expectations with students' self efficacy beliefs and burnout*. (Doctoral Dissertation). İnönü University, Malatya, Türkiye.

Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 37(2), 122-14

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). In self-efficacy in changing societies (pp. 1-45). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206-1222.

Chang, C. (2018). *Psychological factors associated with procrastination among college students* (Doctoral Dissertation). Faculty of The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, Illinois, USA.

Grames, E. M., Stillman, A. N., Tingley, M. W., & Elphick, C. S. (2019). An automated approach to identifying search terms for systematic reviews using keyword co-occurrence networks. *Methods in Ecology and Evolution*, *10*(10), 1645-1654. https://doi.org/10.1111/2041-210X.13268

Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, *18*(1), 241-252.

Liu, R. (2010). *The influence of high-school students' academic stresses, the sense of self-efficacy and coping style on student burnout* (Master's Thesis). Hunan Normal University, Hunan, China.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372: n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

Shah, S. H. H., Lei, S., Ali, M., Doronin, D., & Hussain, S. T. (2020). Prosumption: Bibliometric analysis using HistCite and VOSviewer. *Kybernetes*, *49*(3), 1020-1045. https://doi.org/10.1108/K-12-2018-0696

Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-4.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.). In self-efficacy in changing societies (pp. 202-231). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

ID 153- Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Kazandırma Yeterliklerinin İncelenmesi

Naciye AYNAS
Hakkari Üniversitesi, Türkiye
naciyeaynas@hakkari.edu.tr
0000-0002-6128-1382

Giriş

Eğitimin temel hedefi bireyin tüm yönleriyle gelişimini sağlamaktır. Bu gelişim, gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması şeklinde sağlanmaktadır. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında öğrencilere kazandırılmak istenen önemli hedeflerden biri problem çözme becerisidir. Bir bireyin gerçek yaşamında her an bir problemle karşılaşması mümkündür. Nitekim insanların yaşamı problemlerle ve bunların çözümleri ile anlam kazanmaktadır (Üstün & Bozkurt, 2003). Problem için bazı tanımlamalar mevcuttur. Öncül (2000)'e göre çözüm bulmak üzere bireyde düşünmeyi gerektiren her durum; Aydoğan, Özyürek & Akduman (2004)'a göre bireyde rahatsızlık oluşturan ve aşılması amaçlanan güçlükler; Başaran (2005)'a göre amaca ulaşmayı engelleyen bir etmen;Koç (2021)'a göre ise belirsizlik oluşturan ve zihni kurcalayan, bilgi birikim ve deneyimlerle çözüm bulma çabası gerektiren durumlar olarak tanımlanmaktadır. Anlaşılacağı üzere bireyin karşılaştığı engeller, güçlükler, zorluklar gibi bireyin zihnini karıştıran, bulandıran, düşündüren her şey problem olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilere problemlerle baş etme becerileri kazandırmak eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Tüm öğretim kademeleri ve eğitim kurumları için geçerli olan bu beceri öğretim programlarında da vurgulanmaktadır. Ancak diğer okul türlerine göre gerçek hayatla ilişkili öğrenmeleri daha çok içinde barındıran meslek liselerinde bu beceri daha çok önem taşımaktadır. Meslek liselerinde bireylerin mesleki bir alanda uzmanlaşması sağlanırken problemlerle yüzleşmek sık karşılaşılan bir durumdur. Bu süreçte öğrencilere problemlere yönelik çözüm üretmelerini sağlayacak beceriler kazandırmak ta gereklidir. Bu noktada en büyük görevin bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerde olduğu söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin öğrencilerde problem çözme becerisi kazandırma yeterliklerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma (Arkan, 2011;Yiğit, 2019;Kandemir & Çelik, 2021; (Kozikoğlu, Cavak & Arkalı, 2022;Özgür, 2023) olduğu görülmüştür. Ancak gerçek hayatla yakından ilişkili öğrenmelerin sunulduğu meslek lisesi öğretmenlerinin bu yeterliğini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel problemlere yönelik ortaya koyacakları problem çözme becerileri üzerinde önemli bir role sahip olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca alanyazında bu çerçevede bir çalışmaya da rastlanmamış olup araştırmanın alana da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada cevap aranan sorular; 1.Meslek lisesi öğretmenlerinin problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri (PÇBKY) ne düzeydedir? 2.Meslek lisesi öğretmenlerinin PÇBKY yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, branş ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir? şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup veri toplama aracı olarak Yiğit (2018) tarafından geliştirilen "öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeği"

kullanılmıştır. Araştırma Hakkâri ili ve ilçelerinin meslek liselerinde görev yapan 143 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizlerinde betimsel istatistikler, t-testi, Mann Witney U testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Sonuçlar

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin PÇBKY'nin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}$=4.14) belirlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar (Kozikoğlu vd., 2022; Yiğit, 2021; Arkan, 2011) mevcuttur. araştırmada öğretmenlerin PÇBKY yaş, mesleki deneyim, branş ve eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yiğit (2021) ve Özgür (2023) ise uzun süreli deneyim sahibi öğretmenler lehine anlamlı sonuç bulmuştur. Alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ise bu değişkenler bakımından mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin PÇBKY'nin cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.05$) tespit edilmiştir. Benzer sonuç Yiğit (2021)'in çalışmasında ortaya çıkmıştır. Ancak Özgür (2023) ve Kozikoğlu vd., (2022)'nin çalışmalarında cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırma sonuçları neticesinde bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: meslek liseleri, öğretmenler, problem, problem çözme becerisi, yeterlik.

Kaynaklar

Arkan, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğan, Y.; Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2018). Öğrenme ve öğretme teknikleri. (Üçüncü Baskı). Vize yayıncılık

Başaran, E. İ. (2005). Eğitim psikolojisi. Nobel Yayınları.

Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma sürecinin değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 199-217.

Koç, D., (2021). Matematiksel modelleme eğitiminin sinif öğretmeni adaylarinin problem çözme becerisine ve matematiğe yönelik tutumuna etkisi (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Kozikoğlu, İ., Dilek Cavak, G. & Arkalı, Y. (2022). Öğretmenlerin otantik öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları ile problem çözme becerisi kazandırma yeterlikleri arasındaki ilişki, Trakya Eğitim Dergisi, 12(3), 1500-1514.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. Milli Eğitim Basımevi.

Özgür A., (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algilayişlarina göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler, Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 13-20.

Yiğit, Y. (2018). Öğretmen problem çözme becerisi kazandırma yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenilirlik çalışması. Adıyaman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi İslami İlimler Araştırmaları Dergisi, 2, 60-77.

Yiğit, Y. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma yeterliği üzerine bir alan araştırması (Türkiye örneği). Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (53), 133-163.

Yiğit, Y. (2019). Anadolu imam hatip lisesi meslek derslerinin problem çözme becerisi kazandırması açısından fonksiyonelliği (Sivas ili örneği). (Doktora tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

ID 153 -Examining the Competencies of Vocational High School Teachers' ın Providing Problem Solving Skills

Naciye AYNAS
Hakkari University, Turkey
naciyeaynas@hakkari.edu.tr
0000-0002-6128-1382

Introduction

The important goals that students are expected to gain in contemporary learning approaches is problem-solving skills. It is possible for an individual to encounter a problem at any time in their real life. people's lives gain meaning with problems and their solutions (Üstün and Bozkurt, 2003).in general everything that confuses, obstructs and makes the individual think, such as the obstacles, difficulties and challenges that the individual encounters, is defined as a problem.

Providing students with problem-solving skills is an important part of the education-training process.This is emphasized in the curriculum. However, this skill is more important in vocational high schools, which include more real-life learning compared to other types of schools. While individuals are provided with specialization in a professional field in vocational high schools, facing problems is a common situation. In this process, it is also necessary to provide students with skills that will enable them to produce solutions to problems. At this point, it can be said that the biggest task lies with the teachers working in these institutions. It has been seen in the literature that there are a limited number of studies on the competencies of teachers in providing students with problem-solving skills (Arkan, 2011; Yiğit, 2019; Kandemir & Çelik, 2021; Kozikoğlu et al., 2022; Özgür, 2023). However, no such study has been found in vocational high schools related to real life. It was decided to conduct this research based on the idea that teachers working in vocational high schools have an important role in the problem-solving skills that students will display when faced with problems. It is thought that the results will contribute to the field.The questions sought to be answered in this research are; 1. What is the level of vocational high school teachers' competencies to provide with problem solving skills? 2. Does the level of vocational high school teachers' competencies to provide with problem solving skills show a significant difference in terms of age, gender, professional experience, branch and education level?

Methodology

This research was conducted with a descriptive scanning model. The data were collected using the "Teacher Problem Solving Competence Scale" developed by Yiğit (2018) and 143 teachers. Descriptive statistics, t-test, Mann Witney U test and ANOVA were used in the analysis of the data.

Results

According to the obtained data, it was determined that the teachers' competencies to provide with problem solving skills was at a high level ($\bar{X}$=4.14). There are studies in the literature supporting this result (Kozikoğlu, Cavak, & Arkalı, 2022; Yiğit, 2021; Arkan, 2011). In the study, the teachers' competencies to provide with problem solving skills did not show a significant difference in terms of age, professional experience, branch, and education levels.

Yiğit (2021) and Özgür (2023) found a significant result in favor of teachers with long-term experience. The results of other studies in the literature are consistent with the results of the current study in terms of these variables. In the study, it was determined that the teachers' competencies to provide with problem solving skills showed a significant difference in favor of men according to the gender variable ($p<.05$). A similar result emerged in the study of Yiğit (2021). However, no significant difference was found in terms of gender in the studies of Özgür (2023) and Kozikoğlu et al., (2022). Some suggestions were presented as a result of the research results.

Keywords: vocational high school, Problem, Problem solving skills, competence, teachers.

References

Arkan, K. (2011). The relationship between the self-efficacy of classroom teachers to impart problem-solving skills and the problem-solving skills of primary school students (Master's thesis). Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2018). Learning and teaching techniques. (Third Edition). Vize Publishing

Başaran, E. İ. (2005). Educational psychology. Nobel Publications.

Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Evaluation of the process of classroom teachers imparting problem-solving skills to students in science courses. Erzincan University Faculty of Education Journal, 23(1), 199-217.

Koç, D., (2021). The effect of mathematical modeling training on the problem-solving skills and attitudes of classroom teacher candidates towards mathematics (Manisa Celal Bayar University Example). Master's Thesis, Manisa Celal Bayar University, Institute of Social Sciences, Manisa.

Kozikoğlu, İ., Dilek Cavak, G. & Arkalı, Y. (2022). The relationship between teachers' readiness for authentic learning and their competence in providing problem solving skills, Trakya Education Journal, 12(3), 1500-1514.

Öncül, R. (2000). Dictionary of education and educational sciences. National Education Printing House.

Özgür A., (2023). Examining the relationship between preschool teachers' innovative thinking tendencies and problem solving skills. (Master's thesis). İnönü University, Institute of Educational Sciences, Malatya.

Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). Some professional factors affecting problem solving skills according to the self-perception of primary school principals, Kastamonu Education Journal, 11(1), 13-20.

Yiğit, Y. (2018). Development of a scale of teacher problem solving skill acquisition competence: Validity and reliability study. Adıyaman University Faculty of Islamic Sciences Journal of Islamic Sciences Research, 2, 60-77.

Yigit, Y. (2021). A field study on the competence of religious culture and ethics teachers in providing students with problem-solving skills (Turkey example). Dokuz Eylul University Faculty of Theology Journal, (53), 133-163.

Yigit, Y. (2019). Functionality of Anatolian Imam Hatip High School vocational courses in terms of providing problem-solving skills (Sivas province example). (Doctoral thesis). Sivas Cumhuriyet University, Institute of Social Sciences, Sivas.

ID 155- Millî Eğitim Şûra Kararlarının Eğitim Hakkı Bağlamında İncelenmesi

Zeynep Sağlam
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
zesaglam@agri.edu.tr

Giriş

Eğitim bireysel ve toplumsal gelişmelere sebep olan önemli bir araç olmasının yanı sıra sosyal, tarihsel, psikolojik, felsefi, ekonomik, siyasi, hukuki temelleri de içerisinde barındırmaktadır. Eğitimin hukuki boyutu düşünüldüğünde eğitim hakkı bağlamı önemli bir yere sahiptir (Yıldırım,2021). Eğitim hakkı, herkese tanınan temel insani bir hak olarak nitelendirilip anayasalarda, uluslararası sözleşmelerde yer almaktadır. Eğitim hakkı, hukuki olarak gerekli yasalarla vurgulanan, bireylerin eğitim alma ve eğitim verme yetkisi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım,2021). Bu bağlamda eğitim, tüm dünya üzerinde bir kamu hizmeti olarak ele alınıp zorunlu eğitim devlet okullarında parasız olarak sunulmaktadır (Gülcan, 2019). Bunun yanı sıra bireylerin eğitim hakkından yararlanarak nitelikli bir eğitime ulaşabilmeleri hem devlet hem de birey açısından çeşitli sorumlulukları ortaya koyabilmelerine de bağlıdır.

Eğitim hizmetinin devlet tarafından ücretsiz olarak sunulması, tüm bireylerin eğitim hakkından eşit olarak yararlanabilmesi anlamına gelmemektedir. Örneğin, 2020- 2021 eğitim öğretim yılındaki net okullaşma oranı incelendiğinde, ortaöğretimde yaklaşık olarak %88, yükseköğretimde yaklaşık olarak %44 okullaşma oranı gözlemlenirken, 2022- 2023 eğitim öğretim yılı itibariyle bu oranlar ortaöğretim için %91, yükseköğretim için ise %46'e yükselmiş olarak bulunmaktadır. Buradan yola çıkıldığında eğitim çağına gelmiş her çocuğun eğitim hakkına eşit düzey ve nitelikte erişmediği söylenebilir (Balı, 2022; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2024).

Eğitim hakkı bağlamı dört yılda bir toplanan Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlar çerçevesinde incelendiğinde, eğitim hakkının oluşturulan programlar ve müfredatlar ile şûralarda alınan kararlar kapsamında bireylere eşit nitelikte sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, 1939-2021 yılları arasında toplanan tüm Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların, eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmesi ve Türk Eğitim Sistemi'nde bu kararların uygulanma durumunun ilgili çalışmalarla ortaya konulmasıdır. Bu araştırma, ilerde gerçekleşecek olan Millî Eğitim Şûralarında alınacak kararların eğitim hakkı bağlamındaki sorunları çözmeye yardımcı olan kararlar niteliğinde olmasının ve eğitim sistemi kapsamında da bu kararların uygulanmasını teşvik edilmesinin sağlanması yönüyle önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, doküman analizi veri toplama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya 1939 yılında düzenlenen I. Millî Eğitim Şûrası'ndan 2021 yılında düzenlenen XX. Millî Eğitim Şûrası olmak üzere toplamda yirmi Millî Eğitim Şûrası'ndaki alınan kararlar dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında eğitim hakkı "eğitime fiziksel erişim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde mesleki yönlendirme, eğitim ile hayata hazırlama amacı, asgari zorunlu eğitim, eğitimcilerin niteliğinin geliştirilmesi, eğitimin kalkınma aracı olarak kullanılması, eğitim ile bir üst seviyedeki eğitim kurumuna yönlendirme, eğitimin niteliğinin arttırılması, eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılması, eğitim imkanının sürdürülebilirliği, eğitime ayrılan finansman, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, zorunlu okul öncesi eğitim, özel eğitime yönelik çalışmalar, sınıf mevcutları ile ilgili yapılan düzenlemeler ve eğitimde cinsiyet ayrımcılığına yönelik yapılan düzenlemeler" olarak ele alınmıştır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Yapılan çalışmada eğitim hakkı bağlamı ilk kez Ⅸ. Millî Eğitim Şûra kararlarında "Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar." olarak tanımlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024). Bunun yanı sıra Ⅳ. Millî Eğitim Şûrası da eğitim hakkına vurgu yapan ilk şûra olarak görülmüştür. İlk şûra kararlarında "eğitimde fırsat eşitliği, eğitim ile hayata hazırlama amacı, asgari zorunlu eğitim" gibi eğitim hakkı ile ilişkili kararların yer aldığı görülmektedir. Son yapılan şûralardaki kararlarının ise daha çok eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Hakkı, Eğitim Hukuku, Hak, Hukuk, Millî Eğitim Şûraları

Kaynaklar

Balı, O. (2022). Eğitim ve öğrenme hakkı. (Ed.), Hasan Demirtaş. Öğretmen eğitiminde etik ve ahlak. (s.55-77). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülcan, M. G. (2019). Eğitim Hukuku. Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024) Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları. https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328 sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2023. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Okullaşma Oranı. TÜİK. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2023-53677 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, M.C. Eğitim Hakkı. (Ed.), Abdurrahman İlğan. Eğitimde ahlak ve etik. (s.115-248). Ankara: Pegem Akademi, 3.Basım, 2021.

ID 155 -Analysis of National Education Council Decisions in the Context of the Right to Education

Zeynep Sağlam
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
zesaglam@agri.edu.tr

Introduction

In addition to being an important factor that leads to individual and social development, education has social, historical, psychological, philosophical, economic, political and legal foundations. When the right to education is considered in its context of legal aspects, the context of the right to education has an important place (Yıldırım, 2021). The right to education is characterized as a fundamental human right granted to everyone and is included in constitutions and international conventions. The right to education is defined as the authority of individuals to receive and provide education, which is legally emphasized by necessary laws (Yıldırım, 2021). In this context, education is considered as a public service all over the world and compulsory education is provided free of charge in public schools (Gülcan, 2019). In the meantime, the ability of individuals to benefit from the right to education and access a quality education also depends on their ability to fulfill various responsibilities in terms of both the state and the individual.

The fact that education is provided by the government free of charge does not mean that all individuals can benefit from the right to education equally. For example, when the average school enrollment rate in the 2020-2021 academic year is analyzed, it is observed that the schooling rate in secondary education is approximately 88% and 44% in higher education, while these rates have increased to 91% for secondary education and 46% for higher education as of the 2022-2023 academic year. Based on this, it can be said that not all children of school age have equal access to the right to education (Balı, 2022; Turkish Statistical Institute [TÜİK], 2024).

When the content of the right to education is analyzed within the context of the decisions taken in the National Education Councils convened every four years, it is thought that the right to education should be provided equally to individuals within the scope of the programs and curricula created and the decisions taken in the councils. Consequently, the aim of this study is to evaluate the decisions taken in all National Education Councils convened between 1939-2021 in the context of the right to education and to reveal the implementation status of these decisions in the Turkish Education System through related studies. This research is important in terms of ensuring that the decisions to be taken in the National Education Councils to be held in the future are decisions that help to solve the problems in the context of the right to education and to encourage the practice of these decisions within the scope of the education system.

Methodology

Qualitative research method was utilized in this study. The research was based on document analysis data collection method. The decisions taken in twenty National Education Councils in

total, from the First National Education Council held in 1939 to the XXth National Education Council held in 2021, were included in this research.

Within the context of the research, the right to education is discussed as “physical access to education, equality of opportunity in education, vocational orientation in education, the aim of preparing for life with education, minimum compulsory education, improving the quality of educators, using education as a development tool, directing to higher level educational institutions with education, increasing the quality of education, increasing the quality of educational institutions, sustainability of educational opportunities, financing allocated to education, expanding pre-school education, compulsory pre-school education, studies on special education, regulations on class sizes and regulations on gender discrimination in education”.

Results / Expected Outcomes

In this study, the context of the right to education was first introduced in the IX. In the decisions of the National Education Council, “It is the right of every Turkish citizen to receive basic education. Every Turkish citizen has the right to receive basic education. Citizens benefit from educational institutions after basic education to the extent of their interests, talents and abilities” (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2024). In addition, the IV. National Education Council was seen as the first council to emphasize the right to education. In the first council decisions, there were decisions related to the right to education such as “equality of opportunity in education, the aim of preparing for life through education, minimum compulsory education”. The decisions in the most recent councils, on the other hand, were mostly aimed at increasing the quality of education.

Keywords: Education Law, Right to Education, Right, Law, National Education Councils.

References

Balı, O. (2022). Eğitim ve öğrenme hakkı. (Ed.), H. Demirtaş. Öğretmen eğitiminde etik ve ahlak. (pp.55-77). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülcan, M. G. (2019). Eğitim Hukuku. Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024) Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları. Web: https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2023. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Okullaşma Oranı. TÜİK. Web: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2023-53677

Yıldırım, M.C. Eğitim Hakkı. (Ed.), Abdurrahman İlğan. Eğitimde ahlak ve etik. (pp.115-248). Ankara: Pegem Akademi, 3.Press, 2021.

ID 157- HER ŞEHİRE ÜNİVERSİTE KURMANIN GELECEKTEKİ ETKİLERİ

Bedri Yavuz Hatunoğlu
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
yhatunoglu@gmail.com
0000-0003-3299-5869

Giriş

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de her şehire Üniversite kurmanın gelecekte genelde Türkiye'nin özelde Ağrının kalkınmasına yönelik ileriye dönük bir bakış açısı sunmaktır. Ülkemizde her şehire Üniversitesi kurulması projesi bazı çevrelerden büyük bir tepki aldı. Akademik seviyenin düşmesinden, yeterince öğretim üyesi olmamasına kadar çeşitli eleştirenlerin odağında. Büyük şehirlerde Üniversitesi çevrelerindeki elit Öğretim üyesi imajı oluşturmaya çalışan bireylerin olduğunu görebiliriz. Ancak bu projeye başka bir gözle bakanların aslında ne kadar önemli, ülkenin geleceği açısından hayati bir hamle olduğunu söylemesi dile getirmesi gerekliliği mecburi bir durum olarak gözükmektedir.

1- İnsanlık tarihinde kalkınmanın ve gelişmenin en önemli unsuru eğitimdir.

2-Eğitim önce sosyalleşmeyi sonra meslek seçimini ve meslek sahibi olmayı sağlayan yegane kurumdur.

3-İyi bir eğitim planlamasıyla yaygın bir vatandaş eğitimine ülke ve bireyin ihtiyaçlar doğrultusunda yetiştirme ve meslek sahibi yapma toplumun üretim yeteneğini geliştirerek kurumsallaştıracak ve müreffeh toplum olma başarısını sağlayacaktır.

4-Gelişmiş ülkeleri incelediğimizde geçmişte eğitime ve üretim araçlarına yaptıkları planlı yatırımların bugün meyvesini aldılarını görmekteyiz.

5-Bugün yetersiz görülen üniversitelerin zamanla yeterli hale geldiklerini ve bölgesel üretimin ve bilimsel eğitimin kaynağı olabileceğini şimdiden tahmin edebiliriz. Her şehre üniversite kurmak fikri Türk İslam Tarihi'nin belki de en yararlı dönüşümün ana unsuru olduğunu söyleyebiliriz.

6-Bir ülkenin bilimsel ve teknik alt yapısını oluşturmak ülkenin yapabileceği en büyük yatırımdır. Unutmayalım ki gelişmiş Batı'nın bilim ve teknolojisi Bologna, Paris, Oxford Üniversitelerinin kurulması ve yaygınlaşmasıyla oluşmuştur.

Anahtar kelimeler: Üniversite, yükseköğretim, bölgesel üretim, kalkınma

ID 157 -FUTURE IMPACTS OF ESTABLISHING UNIVERSITIES IN EVERY CITY

Bedri Yavuz Hatunoğlu
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
yhatunoglu@gmail.com
0000-0003-3299-5869

The purpose of this study is to present a forward-looking perspective on the future development of Turkey in general and Ağr in particular by establishing a university in every city in Turkey. The project of establishing a university in every city in our country has received a great reaction from some circles. It is in the focus of various critics, from the decrease in the academic level to the lack of enough faculty members. In big cities, we can see that there are individuals trying to create an image of elite faculty members around the University. However, it seems obligatory for those who look at this project from a different perspective to say how important it is and that it is a vital move for the future of the country.

1- The most important element of development and progress in human history is education.

2-Education is the only institution that provides first socialisation, then choosing a profession and having a profession.

3- With a good education planning, a widespread citizen education in line with the needs of the country and the individual will institutionalise and institutionalise the production ability of the society and will ensure the success of being a prosperous society.

4-When we examine the developed countries, we see that their planned investments in education and production tools in the past have borne fruit today.

5-We can already predict that universities, which are considered inadequate today, will become sufficient in time and can be the source of regional production and scientific education. We can say that the idea of establishing universities in every city is perhaps the main element of the most useful transformation in Turkish Islamic History.

6-Creating the scientific and technical infrastructure of a country is the biggest investment a country can make. Let us not forget that the science and technology of the developed West was formed with the establishment and expansion of Bologna, Paris and Oxford Universities.

Key words: University, higher education, regional production, development

ID 158 - Öğretmen Adaylarına Yönelik Biyoetik Eğitimi Programı (BEEP)

Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Müesser Özcan
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
muesserozcan@mu.edu.tr
0000-0002-2401-7101

Oğuz Özdemir
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
oozdemir@mu.edu.tr
0000-0003-2032-323x

Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr
0000-0002-8490-9419

Eralp Doğu
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
eralp.dogu@mu.edu.tr
0000-0002-8256-7304

Eda Yeşil
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
edayesil@posta.mu.edu.tr
0000-0002-4841-6545

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler insanın refahını artırsalar da biyoetik sorunları da beraberinde getirmiştir İçinde bulunduğumuz dönemde, bilimsel ve teknolojik imkânlarla "yapılması mümkün olan" ile "yapılması meşru/uygun olan" arasında ayrımın yapılabilmesi yeryüzünde yaşamın sürdürülebilirliğini sağlamak için kaçınılmaz hale gelmiştir. Biyoetik mümkün ile uygun arasındaki dengenin kurulmasını odağına koyan, tüm biyosferi etkileyen etik sistemleri kapsayan, fen bilimleri ile beşerî bilimler arasında köprü görevi üstlenen bir alandır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerden beklenen kabul edilebilir toplumsal refahın elde edilebilmesi, gelecek nesillerin gerekli biyoetik yeterlikleri kazanmalarına bağlıdır. Biyoetik eğitimi, insanın biyolojik dünyaya yönelik faaliyetlerinin ekolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel alanlarda yol açabileceği etkilerinin farkına varılabilmesi ve olumsuzlukların önüne geçilebilmesi için önemli bir potansiyel taşımaktadır. Biyoetik eğitimi alan bireylerin, yaşanabilir bir dünya için bilim ve teknoloji temelli toplumsal konular hakkında biyoetik bir duruşa sahip olmaları ve bu doğrultuda davranmaları beklenmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin biyoetik duruşa sahip olmaları biyoetik bilince sahip gelecek nesillerin yetişmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin biyoetik bir duruşa sahip olmaları ve yeni nesillere biyoetik duruş kazandırabilmeleri ancak sistematik bir biyoetik eğitimi ile mümkün olabilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının biyoetik ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek, biyoetik konuların öğretimine yönelik pedagojik yeterlilikleri kazandırmak amacıyla Biyoetik Eğitimi Programının (BEEP) geliştirilmesi hedeflenmiştir.

BEEP'in Geliştirilme Süreci

BEEP'in geliştirilmesinde Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli temel alınmış ve farklı aşamalarda farklı program tasarımı yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

BEEP'te Beklenen Öğrenme Çıktıları

1. Bir disiplin olarak Biyoetik ve ilgili temel kavramları tanımlayabilmek,
2. Biyoetik eğitiminin kapsamını tanımlayabilmek, gerekliliğini açıklayabilmek/savunabilmek,
3. İnsanın diğer insanlar ve varlıklar üzerindeki etkilerini fark edebilmek/ değerlendirebilmek,
4. Biyoetik ikilemleri fark edebilmek, ikilemli durumlarda biyoetik kararlar verebilmek,
5. Biyoetik açıdan ikilemli durumlar karşısında biyoetik bir tutum/duruş sergileyebilmek,
6. Biyoetik bakış açısının toplumun farklı kesimlerinde yaygınlaşmasında rol alabilmek/inisiyatif alabilmek,
7. Kendi alanında biyoetik konuların öğretimine yönelik öğrenme öğretme süreçlerini tasarlayabillmek/planlayabilmek,
8. Biyoetik konuların öğretimini yapabilmek/kendi alanında biyoetik konuların öğrenilmesine rehberlik edebilmek

BEEP'in İçeriği

Disiplinlerarası tematik bir yaklaşım benimsenerek, BEEP'te 10 biyoetik tema belirlenmiştir. Temalar belirlenirken biyoetik eğitimi literatürü, insanlığın ve ülkemizin karşı karşıya kaldığı güncel biyoetik sorunlar, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve ihtiyaç analiz sonuçları göz önünde bulundurulmuştur.

BEEP'te Öğrenme Öğretme Süreçleri

Örnek olay, drama, münazara, istasyon, altı şapkalı düşünme gibi aktif öğrenme yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Eş zamanlı olarak, öğretmen adaylarına biyoetik karar verme becerileri ve biyoetik konuların öğretimine yönelik pedagojik yeterlikleri edindirmek üzere uygulama etkinliklerine yer verilmiştir.

BEEP'te Değerlendirme Süreçleri

BEEP'te tanılama, biçimlendirme ve sonuçlandırma amaçlı geleneksel ve sürece dayalı değerlendirmelerin yapılması söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: biyoetik, biyoetik eğitimi, program geliştirme

Bilgilendirme

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 122G025 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

ID 158 -Bioethics Education Program for Prospective Teachers (BEEP)

Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Müesser Özcan
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
muesserozcan@mu.edu.tr
0000-0002-2401-7101

Oğuz Özdemir
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
oozdemir@mu.edu.tr
0000-0003-2032-323x

Özkan Çelik
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
ocelik@mu.edu.tr
0000-0002-8490-9419

Eralp Doğu
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
eralp.dogu@mu.edu.tr
0000-0002-8256-7304

Eda Yeşil
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
edayesil@posta.mu.edu.tr
0000-0002-4841-6545

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Introduction

While rapid advancements in science and technology have enhanced human well-being, they have also introduced bioethical challenges. In today's world, distinguishing between what is possible through scientific and technological means and what is legitimate or appropriate has become essential for ensuring the sustainability of life on Earth. Bioethics, as a field, seeks to balance these considerations, encompassing ethical systems that affect the entire biosphere and serving as a bridge between the natural sciences and the humanities.

Achieving the desired societal benefits from scientific and technological progress relies on future generations acquiring the necessary bioethical competencies. Bioethics education plays

a crucial role in raising awareness of the ecological, economic, and socio-cultural impacts of human activities on the biological world, helping to prevent negative outcomes. Individuals who receive bioethics education are expected to develop a bioethical stance on science- and technology-related societal issues and act accordingly to promote a livable world. Therefore, it is vital for teachers to adopt a bioethical stance to nurture future generations with bioethical awareness. This can only be achieved through systematic bioethics education.

Accordingly, this study aims to develop the Bioethics Education Program (BEEP) to enhance prospective teachers' knowledge, skills, and attitudes related to bioethics, equipping them with the pedagogical competencies needed to teach bioethical topics.

Development of BEEP

The Taba-Tyler Model of Curriculum Development served as the foundation for developing BEEP, with various Curriculum Design Approaches applied at different stages of the process.

Expected Learning outcomes of BEEP

1. To define bioethics as a discipline and its related key concepts,
2. To define the scope of bioethics education and explain/advocate for its necessity,
3. To recognize/evaluate the impact of humans on other people and beings,
4. To recognize bioethical dilemmas and make bioethical decisions in such situations,
5. To demonstrate a bioethical stance in the face of bioethical dilemmas,
6. To take an active role/initiative in promoting the bioethical perspective across different segments of society,
7. To design/plan learning and teaching processes for bioethical topics within one's field,
8. To teach bioethical topics/guide the learning of bioethical subjects within one's field.

Content of BEEP

An interdisciplinary thematic approach was adopted in BEEP, leading to the identification of 10 bioethical themes. These themes were selected based on bioethics education literature, contemporary bioethical challenges faced globally and nationally, the United Nations Sustainable Development Goals, and the results of a needs analysis.

Teaching and Learning Processes in BEEP

Active learning methods and techniques, including case studies, drama, debates, stations, and six thinking hats, were integrated into the program. Simultaneously, practical activities were incorporated to equip prospective teachers with bioethical decision-making skills and pedagogical competencies for teaching bioethical topics.

Evaluation Processes in BEEP

In BEEP, both traditional and alternative assessments are employed for diagnostic, formative, and summative purposes.

Keywords: bioethics, bioethics education, curriculum development

Acknowledgement

This study was supported by Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) under the Grant Number 122G025 The authors thank to TUBITAK for their supports.

ID 159- Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Doyumları ve E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Düzeyleri

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Giriş

Çevrim içi eğitimin yaygınlaşmasıyla, bu sürece katılan öğrenci sayısında da artış meydana gelmiştir. Devlin (2024), dünya genelinde öğrencilerin %49'unun çevrim içi eğitim aldığını ve bu oranın giderek artacağını belirtmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve çevrim içi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim, eğitim sistemlerinde önemli bir unsur haline gelmiştir (Karakuş ve Yanpar-Yelken, 2020). Öğrencilere sunulan uzaktan eğitimde öğrencilerin beklentilerine cevap verilmesi, öğrencilerin doyumlarını artıran önemli bir etkendir. Öğrencilerin doyum düzeyleri, eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır (Chaffee ve Sherr, 1992). Ayrıca, öğrencilerin sosyal bulunuşluk, yani sınıfa ait hissetmeleri, çevrim içi eğitimde etkileşim düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür (Gündüz vd., 2018). Etkileşimin yüksek olduğu sınıflarda öğrencilerin doyum ve başarı düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir (Fulford ve Zhang, 1993).

Günümüzde birçok üniversite uzaktan eğitimden faydalanmakta ve harmanlanmış eğitimi kullanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik doyumlarının nitelikli eğitimin bir göstergesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının e-öğrenme ortamlarındaki sosyal bulunuşlukları ile uzaktan eğitime yönelik doyum düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada da öğretmen adaylarının uzaktan eğitimdeki doyum ve e-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve cinsiyet, bölüm, sınıf, genel not ortalaması (GNO), teknolojik yeterlilik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi esas alınmıştır. Çalışma grubunda uygun örnekleme ile yer alan 342 öğretmen adayından uzaktan eğitimde öğrenci doyumu (UEÖD) ölçeği (Kukul, 2011) ve e-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk ölçeği (EÖYSB) (Kılıç-Çakmak vd., 2014) ile veriler toplanmış, edilen veriler betimsel ve kestirimsel istatistikler ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının UEÖD ($\bar{X}$ = 4.21) ve EÖYSB düzeylerinin ($\bar{X}$ = 3.24) orta düzeyde olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının GNO ile UEÖD arasında orta düzeyde (r = 0.431) pozitif doğrusal bir ilişki bulunurken, EÖYSB düzeyleri arasında yüksek düzeyde (r = 0.843) pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının UEÖD (t = 0.008, p > 0.05) ile EÖYSB düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t = -1.42, p > 0.05).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre, sınıf öğretmeni adaylarının, okul öncesi, sosyal bilgiler, ilköğretim matematik, İngilizce ve Almanca öğretmen adaylarının UEÖD düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu (< .001) ve orta düzeyde (η^2 = 0.117) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. EÖYSB düzeylerinde ise sınıf ile okul öncesi öğretmen adayları arasında sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu (p = 0.048) ve düşük düzeyde etki büyüklüğüne (η^2 = 0.050) sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının UEÖD düzeyleri 2. sınıf öğretmen adaylarının doyum düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir (p = 0.025) ve (η^2 = 0.024) etki büyüklüğü değeri bu farklılığın düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Buna karşın EÖYSB düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p = 0.206).

Teknolojik yeterlik açısından usta öğretmen adaylarının UEÖD düzeylerinin orta ve acemi, iyi öğretmen adaylarının UEÖD ise acemi öğretmen adaylarının UEÖD anlamlı şekilde yüksek olduğu (p = 0.002) ve bu farkın düşük (η^2 = 0.043) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Ancak EÖYSB düzeyleri teknolojik yeterlilik değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p = 0.133).

Öğretmen adaylarının EÖYSB, UEÖD düzeylerini anlamlı biçimde (p < 0.001) yordamaktadır ve UEÖD düzeylerinin %17'si EÖYSB durumları ile açıklanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: etkileşim, aidiyet, memnuniyet, çevrim içi öğrenme ortamları

Kaynaklar

Chaffee, E. E., & Sherr, L. A. (1992). Quality: Transforming Postsecondary Education. ERIC Digest. https://eric.ed.gov/?id=ED350972

Devlin, P. (2024). Online learning statistics: The ultimate list in 2024. https://www.devlinpeck.com/content/online-learning-statistics

Fulford, C. P., & Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. American journal of distance education, 7(3), 8-21. https://doi.org/10.1080/08923649309526830

Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-zamanlı sanal sınıf ortamındaki uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyal bulunuşluk düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 8(2), 83-95. https://doi.org/10.19126/suje.379981

Karakuş, İ. ve Yanpar-Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 28(1), 171-185. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3506

Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). Developing a "Social Presence Scale" for e-learning environments. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(2), 764-768. https://10.12738/estp.2014.2.1847

Kukul, V. (2011). Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi (Tez No. 302026) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ID 159 -Prospective Teachers' Distance Education Satisfaction and Social Presence Levels Towards E-Learning Environments

Hatice Hanım Erol
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
haticehanimerol@posta.mu.edu.tr
0000-0002-9950-7383

Semra Tican Başaran
Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
semrabasaran@mu.edu.tr
0000-0003-2734-7779

Introduction

With the widespread adoption of online education, the number of students participating in this process has also increased. Devlin (2024) stated that 49% of students globally are receiving online education and that this percentage is expected to rise. As technology advances and online education becomes more prevalent, distance learning has become a significant component of educational systems (Karakuş & Yanpar-Yelken, 2020). Meeting the expectations of students in distance education is a crucial factor that enhances student satisfaction. Student satisfaction levels are of great importance in terms of the quality of education (Chaffee & Sherr, 1992). Furthermore, students' sense of social presence, i.e., their feeling of belonging to the class, is a key factor influencing interaction levels in online education (Gündüz et al., 2018). It has been observed that in classes where interaction is high, students' satisfaction and achievement levels also increase (Fulford & Zhang, 1993).

Today, many universities benefit from distance education and utilize blended learning. Therefore, considering that prospective teacher's satisfaction with distance education is an indicator of quality education, it is important to determine the relationship between prospective teachers' social presence in e-learning environments and their satisfaction with distance education.

In this study, the relationship between prospective teachers' satisfaction in distance education and their levels of social presence in e-learning environments, as well as whether this varies by gender, department, grade level, GPA, and technological competence, was examined.

Methodology

This study employed the correlational survey method, a quantitative research approach. Data were collected from 342 prospective teachers, selected through convenience sampling, using the Student Satisfaction in Distance Education (UEÖD) scale (Kukul, 2011) and the Social Presence in E-learning Environments (EÖYSB) scale (Kılıç-Çakmak et al., 2014). The data were analyzed using descriptive and inferential statistics.

Results / Expected Outcomes

According to the findings of the study, prospective teachers' levels of satisfaction in distance education (UEÖD) ($\bar{X}$ = 4.21) and social presence in e-learning environments (EÖYSB) ($\bar{X}$ = 3.24) were at a moderate level.

While a moderate positive linear relationship (r = 0.431) was found between the GPA and UEÖD of prospective teachers, a high positive linear relationship (r = 0.843) was found between their GPA and EÖYSB levels.

No significant difference was found in prospective teachers UEÖD (t = 0.008, p > 0.05) or EÖYSB levels based on gender (t = -1.42, p > 0.05).

When analyzed according to the programs they are enrolled in, it was observed that the UEÖD of primary school prospective teachers were significantly higher than those of preschool, social studies, elementary mathematics, English, and German prospective teachers (p < .001), with a medium effect size (η^2 = 0.117). In terms of EÖYSB, a significant difference in favor of primary school prospective teachers was found between primary and preschool prospective teachers (p = 0.048), with a small effect size (η^2 = 0.050).

In terms of grade level, the UEÖD levels of fourth-year prospective teachers were significantly higher than those of second-year candidates (p = 0.025), and the effect size (η^2 = 0.024) indicated that this difference was small. However, EÖYSB levels did not show a significant difference based on grade level (p = 0.206).

In terms of technological proficiency, it was observed that the UEÖD levels of expert prospective teachers were significantly higher than those of novice and intermediate prospective teachers, and the UEÖD levels of intermediate prospective teachers were significantly higher than those of novice candidates (p = 0.002), with a small effect size (η^2 = 0.043). However, no significant difference was found in EÖYSB levels based on technological proficiency (p = 0.133).

Social presence (EÖYSB) significantly predicted prospective teachers' satisfaction (UEÖD) (p < 0.001), and 17% of the variance in UEÖD levels was explained by EÖYSB levels.

Keywords: interaction, belonging, satisfaction, online learning environments

References

Chaffee, E. E., & Sherr, L. A. (1992). Quality: Transforming postsecondary education. ERIC Digest. https://eric.ed.gov/?id=ED350972

Devlin, P. (2024). Online learning statistics: The ultimate list in 2024. https://www.devlinpeck.com/content/online-learning-statistics

Fulford, C. P., & Zhang, S. (1993). Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education. American journal of distance education, 7(3), 8-21. https://doi.org/10.1080/08923649309526830

Gündüz, A., Aydemir, M., & Karaman, S. (2018). Examining the distance education students' social presence level in relation demographic variables at synchronous virtual classroom. Sakarya University Journal of Education, 8(2), 83-95. https://doi.org/10.19126/suje.379981

Karakuş, İ., & Yanpar-Yelken, T. (2020). Investigation of the relationship between social incidence and transactional distance of students' university receiving distance education. Kastamonu Education Journal, 28(1), 171-185. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3506

Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). Developing a "Social Presence Scale" for e-learning environments. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(2), 764-768. https://10.12738/estp.2014.2.1847

Kukul, V. (2011). Student and faculty satisfaction in information technologies-based distance education (Thesis No. 302026) [Master Thesis, Ankara University]. Council of Higher Education.

ID 160 - Implementation of Experiential Learning Model in The Merdeka Curriculum for Preschool Education in Indonesia

Dian Wahyuningsih
dian@persadakhatulistiwa.ac.id
0000-0002-3251-1767

Adnan Küçükoğlu
adnank@atauni.edu.tr
0000-0002-8522-258X

Dede Suratman
dede.suratman@fkip.untan.ac.id
0000-0002-5789-4119

Introduction

The experiential learning models in early childhood education is not without its challenges, especially in terms of teacher training, resource allocation and the need for a supportive educational environment. However, the potential of experiential learning to transform the way young children engage in their education is enormous. This study will contribute to the ongoing discourse on curriculum development and instructional strategies by offering a comprehensive analysis of the implementation of experiential learning in Merdeka Curriculum, ultimately aiming to inform best practices and policy recommendations for early childhood education in Indonesia. David Kolb (Abdul Majid 2013-92) explains that experiential learning is defined as an action to achieve something based on continuous experience so that it changes in order to increase the effectiveness of the learning outcome itself.

Identifying each aspect of the Merdeka curriculum component, which is based on several main principles, namely: (1) Academic freedom. (2) Innovation and creativity. (3) Relevance to needs. (4) National character. (5) 21st century skills. The use of Merdeka curriculum accompanied by an experiential learning model is a good combination to improve children's learning outcomes and provide learning experiences that are fun and attached to children. The concept of early childhood education means that educators have a function as helpers, mentors, trainers, nurturers, role models, encouragers, straightening, assessing, and developing children's potential. The concept of early childhood education must be in accordance with the standards of Developmentally Appropriate Practice (DAP) and Self Education Individual Needs (SEIN) which emphasize that early childhood education is not achievement-oriented for reading, writing, counting, and others that are academic in nature, but rather the development of attitudes and interests in learning and various basic potentials and abilities. Early childhood education is education that is organized before the basic education level, has a target group of children aged 0-6 years which is often referred to as the Golden Age period. The implementation of early childhood education must also be in accordance with the principles of Developmentaly Appriate Practice (DAP).

Methods

This research uses a descriptive qualitative method of literature study type by collecting data from library references which aims to describe the findings regarding the implementation of the experiential learning model in the Merdeka curriculum at the early childhood education level that has been implemented in Indonesia.

Conclussion

Experiential learning is found in the learning process of the Merdeka curriculum at the early childhood education level in Indonesia. There is an increase in the competence of student developmental achievements in the psychomoric field with the theme of local wisdom, increasing the competence of the Pancasila student profile. It is known that the challenges in this implementation are multi-ethnic, multi-cultural, and multi-religious.

Keywords: Experiential learning, Merdeka curiiculum, early childhood education

Reference

Barry Mak, Chloe Lau & Alan Wong, 2017. Effects of Experiential Learning on Students: an ecoturism service-learning cours. Journal of Teaching in Travel & Turism. Vol. 17, No. 2, 85-100.

Copple, Carol. & Bredecamp, Sue. (2006). *Basic of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teacher of Children 3 to 6.* Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Craswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Tradition.* London: Sage Publications.

NAEYC, (1997). *Developmentally Apropriate Practice in Early Chilhood Programs Serving hildren from Birth through Age 8*. Masington, DC: National Association for the Education of Young Children.

David A. Kolb, 2015. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Person education LTD, Lipper Saddle River: New Jersey.

Erikson, E. H. (2010). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Company.

Grant, K. B., & Ray, J. A. (2010). *Home, School, And Community Collaboration Culturally Responsive Family Involepment*. London: Sage Publication, Inc.

Richard J. Kraft, 1990. The Learning in Adventure Programming. Copyright at UMD. University of Colorado.

Santrock, J. W. (2009). *Child Development, (14thed).* New York: McGraw-Hill Companies, Inc..

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories An Education Perspektif (6thed).* Upper Saddle River: Pearson Educational, Inc.

Tereza Trejbalova, Linsey A. Belisle & Emily J. Salisbury, 2022. Changes in Students' Attitudes towards Substance Use and Treatment: A mixed Methode Inquiry on Experiential Learning Tactics. Jurnal of Criminal Justice Education. Vol. 35. No. 1, 1-19.

ID 162- EĞİTSEL OYUN TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN DERSE KARŞI TUTUMUNA, SORUMLULUK, VATANSEVERLİK DEĞERLERİNE ETKİSİ

Zeynep KAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
zeynepkaya83549@gmail.com

Murat ÇALIŞOĞLU
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
mcalisoglu@agri.edu.tr

Giriş

Bu araştırmanın amacı 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde Ülkemizde Hayat ünitesine yönelik eğitsel oyun tekniğinin öğrencinin derse karşı tutumuna, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin geliştirilmesi etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada nitel desenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması araştırmaya karma yöntem niteliği katmaktadır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ağrı ili Patnos İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulun 3.sınıfında eğitim gören iki farklı şubede toplamda 50 öğrenciye uygulanmış (Deney grubu:26, kontrol grubu:24).

Hayat bilgisi dersi tutum ölçeği, sorumluluk değeri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniğinin kullanılmış. Nicel veri analizinde, sırasıyla bağımlı örneklemler t-testi ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılmış. Veri analizi SPSS paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş. İstatistiksel anlamlılık için .05 düzeyi dikkate alınmış. Fark analizlerinde yeterli örneklem büyüklüğü elde edildiği için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutum ve sorumluluk ölçekleri için deney ve kontrol gruplarının ön test-son testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiş. Fakat deney grubunun tutum ve sorumluluk değeri ölçümlerinde son test ve kalıcılık testleri arasında deney grubunu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş. Vatanseverlik değerinin ölçümünde ise deney grubu lehine son test ve kalıcılık testleri ölçümlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiş. Araştırma sonucunda eğitsel oyun tekniğinin öğrencilerin zaman içinde derse yönelik tutumlarının artmasına, sorumluluk değerini artmasında etkili olduğu tespit edilmiş. Eğitsel oyunların vatanseverlik değeri üzerinde olumlu etki etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, hayat bilgisi, kalıcılık, temel eğitimde eğitsel oyun, temel eğitimde sorumluluk ve vatanseverlik değerleri.

ID 162- THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAME-BASED ACTIVITIES ON STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS THE COURSE, RESPONSIBILITY AND PATRIOTIC VALUES

Zeynep KAYA
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
zeynepkaya83549@gmail.com

Murat ÇALIŞOĞLU
Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye
mcalisoglu@agri.edu.tr

Introduction

The aim of this research is to examine the effect of the educational game technique regarding the unit Life in Our Country in the 3rd grade Life Sciences course on the students' attitude towards the lesson and the development of patriotism and responsibility values. The research was conducted within the framework of a quasi-experimental design from quantitative research designs. In addition, the use of a semi-structured interview form from qualitative designs in the research adds a mixed method feature to the research. The research was applied to a total of 50 students in two different branches studying in the 3rd grade of a primary school affiliated to the Patnos District National Education Directorate in Ağrı province in the 2023-2024 academic year (Experimental group: 26, control group: 24).

Life sciences course attitude scale, responsibility value scale and semi-structured interview form were used as data collection tools. Content analysis technique was used for the analysis of qualitative data. In quantitative data analysis, dependent samples t-test and independent samples t-test were used respectively. Data analysis was performed using SPSS package program. .05 level was considered for statistical significance. Since sufficient sample size was obtained in difference analyses, parametric tests were used. As a result of the research, no significant difference was observed in the pre-test-post-tests of the experimental and control groups for attitude and responsibility scales. However, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group between the post-test and permanence tests in the attitude and responsibility value measurements of the experimental group. In the measurement of patriotism value, a significant difference was found in favor of the experimental group in the post-test and permanence tests. As a result of the research, it was determined that the educational game technique was effective in increasing the students' attitudes towards the course and increasing the responsibility value over time. It was concluded that educational games had a positive effect on the patriotism value.

Keywords: Values education, life knowledge, permanence, educational games in basic education, responsibility and patriotism values in basic education

ID 163 - Kavram Haritalarının Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi: İlkokul 3. Sınıf Örneği

Şehnaz AKTAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı, Çetenli İlkokulu, Türkiye
sehnazzz009@gmail.com
0009-0003-1870-0937

Murat ÇALIŞOĞLU
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
mcalisoglu@agri.edu.tr

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıfa giden öğrencilerin Fen Bilimleri dersi "Elektrikli Araçlar" ünitesinin kavram haritaları yöntemi temel alınarak öğretiminin, öğrencilerin derse yönelik motivasyon tutum, ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir ilkokulda, 3. sınıf okuyan, iki şubesinde toplam 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 25 öğrenci deney grubunu, diğer 25 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde gruplar oluşturulmuştur. Deney grubunda kavram haritaları yöntemi kullanılmış olup, kontrol grubunda ise geleneksel düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere, ünite öncesinde ve sonrasında başarı testleri ve tutum ölçekleri uygulanarak öğrencilerin başarı düzeyleri ve derse karşı tutumları ölçülmüştür.
Kavram haritaları yöntemi kullanılarak, öğrencilerin ders konuları arasındaki var olan ilişkileri anlamalarını, soyut kavramları somutlaştırmalarını ve temel kavramları zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaktadır. Kavram haritalarının fen bilimleri dersi eğitiminde etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Öğrenme boyunca öğrenciler, kavramlar arasında bağlantılar kurarak derinlemesine öğrenme geliştirmekte ve bilgiyi daha kalıcı hale getirmektedir.
Araştırma süreci, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son-testlerden oluşan yarı deneysel bir desenle yürütülmüştür. Kavram haritaları yöntemi kullanılan deney grubunda öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları detaylı bir şekilde incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Kavram haritaları, fen bilimleri eğitimi, akademik başarı, tutum, ilkokul.

ID 164 - Peritekstual Okuma Yapmanın Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şehnaz AKTAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı, Çetenli İlkokulu, Türkiye
sehnazzz009@gmail.com
0009-0003-1870-0937

Osman ASLAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
oaslan5858@gmail.com
0000-0002-0909-7043

Giriş

Bu çalışmada, peritekstual okuma yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma becerisi, öğrenci gelişiminde önemli bir yere sahiptir; ancak hafif düzey zihinsel engeli olan öğrencilerde, okuduğunu anlama gibi becerilerde diğer öğrencilere kıyasla yavaş bir ilerleme görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, peritekstual unsurların (kitap kapağı, resimler, yazar bilgileri gibi) bu öğrencilere okuma becerisi kazandırma sürecindeki rolünü incelemek ve öğrencilerin okuduğunu anlamadaki gelişimlerini değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırma, Ağrı ili Doğubayazıt ilçesinden iki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Tek denekli deneysel bir araştırma deseni kullanılarak, peritekstual unsurlarla yapılan okuma etkinliklerinin, öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısına, okuma hızına ve anlama düzeyine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, peritekstual okuma yönteminin her iki öğrencinin de okuma becerilerinde belirgin bir iyileşme sağladığını göstermiştir. Özellikle resimler ve diğer peritekstual unsurlar, öğrencilerin dikkatini çekerek okuma motivasyonlarını artırmış, resimleri yorumlama becerilerini geliştirmiştir.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sonuçlar, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin peritekstual okuma yöntemiyle hem okuma hızlarında hem de okuduğunu anlama becerilerinde kayda değer bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, peritekstual okuma unsurlarının, özel eğitimde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu ve bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler; hafif düzey zihinsel engelli öğrenciler, okuma becerisi, okuduğunu anlama. peritekstual okuma, resimli kitaplar.

ID 164 -The Effect of Perisensory Reading on the Reading Skills of Students with Mild Intellectual Disabilities

Şehnaz Aktaş
Ministry of National Education, Çetenli Primary School, Türkiye
sehnazzz009@gmail.com
0009-0003-1870-0937

Osman ASLAN
Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Türkiye
oaslan5858@gmail.com
0000-0002-0909-7043

Introduction

In this study, the effect of the peritextual reading method on the reading skills of students with mild intellectual disabilities was examined. Reading skills have an important place in student development; However, students with mild intellectual disabilities show slower progress in skills such as reading comprehension compared to other students. The main purpose of this research is to examine the role of peritextual elements (such as book cover, pictures, author information) in the process of providing reading skills to these students and to evaluate the development of students in reading comprehension.

Methodology

The research was conducted with two 4th grade students with mild intellectual disabilities from Doğubayazıt district of Ağrı province. Using a single-subject experimental research design, the effects of reading activities with peritextual elements on the number of words students read per minute, reading speed and comprehension level were evaluated. The findings of the study showed that the peritextual reading method provided a significant improvement in the reading skills of both students. In particular, pictures and other peritextual elements attracted the attention of students, increasing their reading motivation and improving their ability to interpret pictures.

Results / Expected Outcomes

The results reveal that students with mild intellectual disabilities showed significant improvement in both their reading speed and reading comprehension skills with the peritextual reading method. This study emphasizes that peritextual reading elements are an effective method that can be used in special education and can help these students improve their reading skills.

Keywords: students with mild intellectual disabilities, reading skills, reading comprehension, peritextual reading, picture books

ID 165- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Yönelik Görüşleri

Pınar URAL KELEŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
pukeles@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-6325-0152

Kübra ŞEN
Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi
ksen6418@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-0470-8593

Sözdar YAVUZ
Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi
sozdaryavuz093@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-2004-8294

Giriş

Kültür, toplumların tarih boyunca biriktirdiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk adet gibi alışkanlıkların tümü olarak tanımlanır. (Aslan, 2006). İnsan topluluklarının kendine özgü yaşam biçimlerini, dünya görüşlerini ve sosyal ilişkilerini şekillendirir. Kültür, sadece maddi unsurlar ile sınırlı kalmayıp, dil, din, değerler, normlar ve semboller gibi manevi öğeleri de kapsar. Bu geniş kapsamı ile kültür hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemlidir (Temel Eğinli, 2011)

Kültür, bir haklı karakterize eden şeylerin tümü olup; inançlar, gelenekler, alışkanlıklar, dil, beğeniler, düşünceler, davranışlar, ahlak anlayışı, adalet, yaşam biçimi, bilim, yazınsal ve sanatsal yapıtlardan oluşmaktadır (Aslan, 2006). Yetkinlik ise bireylerin belirli bir görevi ya da işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilme kapasitesi olarak ifade edilebilir. Bilgi, beceri, tutum ve davranışların bileşiminde hem profesyonel hem de kişisel gelişiminde rolü vardır. Yetkinlik sadece bilgi ve becerileri değil aynı zamanda problem çözme yeteneği, iletişim becerileri, takım çalışması ve liderlik şeklinde tanımlanmaktadır. (Barker, 2013).

Literatür tarandığında kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği konusu ile ilgili sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili çalışmaların sosyal bilgiler ve Türkçe öğretimine yönelik olduğu belirlenmiştir (Kılıçkaya ve Meydan, 2023; Ayyılmaz ve Er, 2016). Bu çalışma; sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Bu araştırmada nitel yöntemlerinden olan fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmanın amacı, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2012). Araştırma fenomenin tecrübe edile biçimlerdeki farklılıklar ayrılır. Fenomenografik araştırmada kişilerin fenomene ilgili yapıları tanımlar uygun kategoriler ile ilişkilendirir. Yapılan tanımları sınıflandırarak bireylerin ne düşündüklerini ifade eder. Bu yöntemde veri toplama aracı olarak mülakat veya açık uçlu sorulardan faydalanılır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde verilerin analizleri halen devam etmektedir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini genel olarak doğru tanımladıkları saptanmıştır. Fakat yetkinliğin kapsamı ve öğrencilerde nasıl geliştirileceği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Özdaş (2019) tarafından yapılan çalışmada kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, öğretmen adaylarında istenen düzeyde gerçekleşmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla çalışmadan bu yönde elde edilen sonucun literatürle desteklendiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *Sınıf öğretmeni adayları, yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği.*

Kaynaklar

Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5* (3).

Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*, S.Sever (Ed.), 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s.189-200) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Barker, R. L. (2013). *The social work dictionary* (6th ed.). Washington, DC: NASW Press

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76. Ankara.

Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, *9* (35), 215-227.

Kılıçkaya, K., & Meydan, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kapsamında kuşaklar arası kültür aktarımının incelenmesi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8* (3), 771-790. http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262

ID 165- Pre-service Classroom Teachers' Views on Cultural Awareness and Expression Competence

Pınar URAL KELEŞ
Agri Ibrahim Cecen University, Faculty of Education
pukeles@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-6325-0152

Kübra ŞEN
Undergraduate Classroom Teaching Student
ksen6418@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-0470-8593

Sözdar YAVUZ
Undergraduate Classroom Teaching Student
sozdaryavuz093@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-2004-8294

Introduction

Culture is defined as all the habits such as knowledge, belief, art, morality, law and customs that societies have accumulated throughout history (Aslan, 2006). It shapes the unique lifestyles, worldviews and social relations of human communities. Culture is not only limited to material elements but also includes intangible elements such as language, religion, values, norms and symbols. With this broad scope, culture is important at both individual and societal levels.

Culture is all the things that characterize a right and consists of beliefs, traditions, habits, language, tastes, thoughts, behaviors, morals, justice, lifestyle, science, literary and artistic works (Aslan, 2006). Competence, on the other hand, can be expressed as the capacity of individuals to fulfill a certain task or job effectively and efficiently. It has a role in both professional and personal development in the combination of knowledge, skills, attitudes and behaviors. Competence is defined as not only knowledge and skills but also problem-solving ability, communication skills, teamwork and leadership (Barker, 2013).

When the literature was reviewed, no study on cultural awareness and expression competence was found to be conducted with pre-service primary school teachers. It was determined that the studies on the subject were related to social studies and Turkish language teaching (Kılıçkaya & Meydan, 2023; Ayyılmaz & Er, 2016). This study was conducted to determine the views of prospective primary school teachers on cultural awareness and expression competence.

Methodology

Phenomenographic method, which is one of the qualitative methods, was used in this study. The purpose of phenomenographic research is to describe the different ways in which people experience, interpret, understand or conceptualize a particular aspect of a phenomenon (Çepni, 2012). The research distinguishes differences in the ways in which the phenomenon is experienced. In phenomenographic research, people define the structures related to the phenomenon and associate them with appropriate categories. It expresses what individuals think by classifying the definitions made. In this method, interviews or open-ended questions are used as data collection tools.

Results / Expected Outcomes

The analysis of the data obtained from this study, which was conducted to examine the views of pre-service primary school teachers on cultural awareness and expression competence, is still ongoing. As a result of the study, it was determined that classroom teacher candidates generally defined cultural awareness and expression competence correctly. However, it was determined that they did not have sufficient knowledge about the scope of competence and how to develop it in students. In the study conducted by Özdaş (2019), it is stated that cultural awareness and expression competence are not realized at the desired level in pre-service teachers. Therefore, the result obtained from the study in this direction is supported by the literature.

Keywords: *Pre-service Classroom Teachers, competences, cultural awareness and expressive competence*

References

Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5* (3).

Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*, S.Sever (Ed.), 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s.189-200) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Barker, R. L. (2013). *The social work dictionary* (6th ed.). Washington, DC: NASW Press

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76. Ankara.

Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, *9* (35), 215-227.

Kılıçkaya, K., & Meydan, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kapsamında kuşaklar arası kültür aktarımının incelenmesi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8* (3), 771-790. http://dx.doi.org/10.30703/cije.550262

ID 166- SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ DENETİM KÖK DEĞERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Pınar URAL KELEŞ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
pukeles@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-6325-0152

Sara KIRAÇ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi,
Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi
kiracsara1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8722-7310

Doğan AYDEMİR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi,
Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi
doganaydemir2296@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-6659-0007

Giriş

Eğitim, öğretim faaliyetleri kişileri geleceğe hazırlarken onların toplum tarafından kabul gören değerlere uygun hareket etmesini de amaçla. Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla iyi kötü ve doğru yanlış ayrımını ve kendi ahlaki ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenmektedir (Beill, 2003). Edinilen bu ölçü değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütününü oluşturur. Terim olarak "değer" bizim objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade eder (Halstead & Taylor, 2000). Çelikkaya (1996) değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin bu farkındalığı kazanmalarında lisans eğitimlerinin önemli etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim değerine ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Fakat alanyazında bu doğrultuda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum söz konusu çalışmanın gerçekleştirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmanın amacı: sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin görüşlerini belirlemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel yöntemlerinden olan fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmanın amacı, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2012). Araştırma fenomenin tecrübe edile biçimlerdeki farklılıklar ayrılır. Fenomenografik araştırmada kişilerin fenomene ilgili yapıları tanımlar uygun kategoriler ile ilişkilendirir. Yapılan tanımları sınıflandırarak bireylerin ne düşündüklerini ifade eder. Bu yöntemde veri toplama aracı olarak mülakat veya açık uçlu sorulardan faydalanılır.

Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının kök değerlerden öz denetime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada elde verilerin analizleri halen devam etmektedir. Elde edilen erken sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının özdenetim kök değeri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir bölümünün mevcut öğretim programlarında öz denetim kök değerine yeterince yer verilmediği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazında spesifik olarak öğretmen adaylarının öz denetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışma bulunmasa da Değerler Eğitimi Öğretmen Kitabı: Öz Denetim ’de Karatekin, Ekşi, Durmuş, Otrar ve Işılak Durmuş (2013)’a göre öz denetim, bireyin kendi duygu ve düşüncesine hâkim olması, kendini yönetmesi dış etkenler olmadan kararlar alması ve tek başına ayakları üzerinde durabilmesidir. Dolayısıyla çalışmadan bu yönde elde edilen sonuçların literatürle desteklendiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, kök değerler, öz denetim, sınıf öğretmeni adayları.

Kaynaklar

Beill, Brigitte (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi

Halstead, J. Mark & Taylor, J. Monica (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30* (2), (169-202).

Çelikkaya, Hasan (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76. Ankara.

Karatekin, N., Ekşi, H., Durmuş, A., Otrar, M. ve Işılak Durmuş, H. (2013). *Değerler eğitimi öğretmen kitabı: Öz denetim.* Edam.

ID 166- PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE ROOT VALUE OF SELF-REGULATION

Pınar URAL KELEŞ
Agri Ibrahim Cecen University, Faculty of Education
pukeles@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0001-6325-0152

Sara KIRAÇ
Undergraduate Classroom Teaching Student at Agri Ibrahim Cecen University
kiracsara1@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8722-7310

Doğan AYDEMİR
Undergraduate Classroom Teaching Student at Agri Ibrahim Cecen University
doganaydemir2296@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-6659-0007

Introduction

While education and training activities prepare individuals for the future, they also aim to ensure that they act in accordance with the values accepted by society. Individuals learn to distinguish between good and bad and right and wrong through social rules, traditions and customs and to acquire a measure in line with their own moral principles (Beill, 2003). This acquired measure constitutes a set of convictions and beliefs called values. As a term, “value” refers to our standards and principles by which we judge objects, people, ideas, situations and actions as good, bad, desirable, undesirable and so on (Halstead & Taylor, 2000). Çelikkaya (1996) defines value as all kinds of feelings, thoughts, behaviors, rules or values of social, human, ideological or divine origin that are accepted, adopted and kept alive within a society, a belief, an ideology or among people.

Undergraduate education has an important effect on teachers' gaining this awareness. For this reason, the opinions of prospective primary school teachers on the value of self-control are important. However, there is no study conducted in this direction in the literature. This situation constitutes the basis for the realization of this study. The aim of the research conducted in this framework: To determine the views of prospective classroom teachers on the root value of self-control.

Methodology

Phenomenographic method, which is one of the qualitative methods, was used in this study. The purpose of phenomenographic research is to describe the different ways in which people experience, interpret, understand or conceptualize a particular aspect of a phenomenon (Çepni, 2012). The research distinguishes differences in the ways in which the phenomenon is experienced. In phenomenographic research, people define the structures related to the phenomenon and associate them with appropriate categories. It expresses what individuals think by classifying the definitions made. In this method, interviews or open-ended questions are used as data collection tools.

Results / Expected Outcomes

The analysis of the data obtained in this study, which aims to reveal the views of prospective primary school teachers on self-control among the core values, is still ongoing.

The early results obtained show that classroom teacher candidates do not have enough knowledge about the root value of self-control. The study also determined that a significant portion of classroom teacher candidates have the opinion that the root value of self-control is not sufficiently included in the current curriculum. Although there is no study in the literature specifically aimed at revealing pre-service teachers' views on self-control, Values Education Teacher's Book: Self-Control, according to Karatekin, Ekşi, Durmuş, Otrar, and Işılak Durmuş (2013), self-control is the ability of an individual to control his/her own feelings and thoughts, to manage himself/herself, to make decisions without external factors and to stand on his/her own feet. Therefore, it can be said that the results obtained from the study in this direction are supported by the literature.

Key Words: Values education, core values, self-control, pre-service classroom teachers.

References

Beill, Brigitte (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk "Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?"* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi

Halstead, J. Mark & Taylor, J. Monica (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30* (2), (169-202).

Çelikkaya, Hasan (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 6. Baskı. s 76. Ankara.

Karatekin, N., Ekşi, H., Durmuş, A., Otrar, M. ve Işılak Durmuş, H. (2013). *Değerler eğitimi öğretmen kitabı: Öz denetim.* Edam.