



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

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI *FULL-TEXT CONGRESS PROCEEDINGS*



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”

Tam Metin Bildiri Kitabı / Full-Text Congress Proceedings

E-ISBN: 978-605-70428-9-7

IX + 328 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

Dr. Öğr. Üyesi Onur BALI

Dr. Öğr. Üyesi Anıl KANDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT

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



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)

Sekreteryä

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 Küçükoglu, 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. Birsan 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 Nikolayevič 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 Kiroğlu, 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 Akinoğlu, 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 Tütlys, 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

İÇİNDEKİLER

ID	Bildiri Adı	Sf.
6	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Güçlüğü ile İlgili Bilgi ve Farkındalıklarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	1
13	Sosyal ve Duygusal Öğrenme Konusunda Yapılmış Olan Araştırmaların Sistematik Analizi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Katkıları	22
18	İlkokul Düzeyinde Mülteci Statüsündeki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Göstermiş Oldukları Davranış Sorunları ve Çözüm Önerileri	32
38	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterliliği	51
39	Exploring Causal Reasoning in Native Language Writing	71
44	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması	88
46	Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerine Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması	107
48	Varoluşçuluk: Özel Yetenekliler Eğitimi için Şuan Daha Çok Savunmak	129
50	How Can We Integrate Differentiation Practices into the Science Curriculum?	136
52	Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirmeye Yönelik Bilişsel Altyapılarının İncelenmesi	146
54	İktisat Eğitimi ve Post Otistik İktisat	160
62	Aktif Öğrenme Üzerine 2018-2024 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye’de ve Dünyada Güncel Eğilimler	169
64	Evaluation of ENG 111 - Advanced English for Academic Purposes Course	190
89	Eğitimde Yapay Zeka Kullanımı: KPSS Soruları ile Yapay Zeka Destekli Soruların Karşılaştırılması	196

ID	Bildiri Adı	Sf.
94	İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Öğretmen Özerkliği	205
107	Eğitimde Yeşil Dönüşüm: Amaç, Anlam ve Kapsam	219
108	Yeşil Dönüşümün Mesleki ve Teknik Eğitime Yansımaları	230
109	Yeşil Ekonomi ve Yeşil Beceriler Konusunda Eğitimin İşlevleri	240
111	Analysis of Core Curriculum in Light of the 21st Century Skills: A Qualitative Study	252
130	Otizm ve Robot Öğretmen	260
141	Take Me There: A Proposed EFL Project Based on the Project-Based Learning Approach	272
160	Implementation of Experiential Learning Model in The Merdeka Curriculum for Preschool Education in Indonesia	282
165	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Yönelik Görüşleri	292
166	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kök Değerlerden Öz Denetime İlişkin Görüşleri	303
137	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları	314

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

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazma güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalıklarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yazma güçlüğü, öğrencilerin akademik başarısını ve etkin iletişim becerilerini olumsuz etkileyen bir sorun olup, özellikle ilkokul öğrencileri arasında yaygındır. Bu nedenle, öğretmenlerin yazma güçlüğü konusunda bilgi sahibi olmaları ve farkındalık geliştirmeleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımlarını desteklemek açısından önemlidir. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 18 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmış ve katılımcılar uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yazma güçlüğü hakkında seçmeli ders almış olan öğretmen adaylarının konuya dair daha fazla bilgiye ve farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak bazı öğretmen adaylarının yazma güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili müdahalelerde zorlanabilecekleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu yazma güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili bilişsel ve duyuşsal zorlukların yanı sıra aile desteğinin önemini vurgulamış; öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca, ölçme değerlendirme araçlarını kullanarak yazma güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmalar yapmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ve öğretmen adaylarının yazma güçlüğü konusunda bilinçlenmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

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

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

Abstract

This study aims to examine the perspectives of prospective primary school teachers on their knowledge and awareness regarding writing difficulties. Writing difficulties are common among elementary students, negatively impacting their academic success and effective communication skills. Therefore, teachers need to have knowledge and awareness of writing difficulties to support students' active participation in educational processes. Using a basic qualitative research method, data were collected through semi-structured interviews with 18 teacher candidates studying at a public university. Content analysis was applied in data analysis, and participants were selected through purposive sampling. The study's findings reveal that teacher candidates who had taken elective courses on learning difficulties demonstrated higher levels of knowledge and awareness about writing difficulties. However, some teacher candidates lacked sufficient knowledge on the topic, which could hinder their ability to provide effective interventions for students with writing difficulties. Most teacher candidates highlighted the importance of cognitive and affective challenges associated with writing difficulties and emphasized the role of family support. They developed recommendations to support the affective needs of students experiencing writing difficulties. Additionally, they indicated their intention to use complementary and standardized assessment tools to address and assess writing difficulties. The findings of this study are expected to contribute to the development of teacher education programs and raise awareness among teacher candidates regarding writing difficulties. The findings of this study are expected to contribute to the development of teacher education programs and raise awareness among teacher candidates regarding writing difficulties.

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

Giriş

Yazma becerisi, bireylerin hem akademik yaşamlarında hem de günlük iletişim süreçlerinde kritik bir rol oynayan temel bir beceridir (Graham & Harris, 2005). Bu beceri, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, dil yapılarını doğru kullanma ve kendilerini akıcı bir şekilde ifade edebilmelerini sağlar. Ancak, birçok öğrenci yazma sürecinde güçlüklerle karşılaşmakta; bu güçlükler akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yazma becerilerinin gelişimini engelleyebilmektedir (Graham, 2005). *Yazma güçlüğü* olarak adlandırılan bu durum, özellikle ilkökul çağındaki çocuklar arasında yaygın olup, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmalarını ve farkındalık kazanmalarını gerektirmektedir (Santangelo & Olinghouse, 2009).

Yazma güçlüğü genellikle öğrencilerin düşüncelerini kâğıda dökerken yaşadıkları bilişsel, dilsel ve duyuşsal sorunlarla ilişkilidir. Yazma güçlüğü'nün nedenleri, dil gelişimindeki yetersizlikler, dikkat eksiklikleri, öğrenme güçlükleri ve çevresel faktörler gibi çeşitli unsurları içermektedir (Troia, 2011). Belirtiler arasında, yazma sürecinde uzun zaman harcama, metinlerde dilbilgisi ve mantık hataları yapma, yazıya başlama ya da devam ettirme konusunda zorluk yaşama gibi durumlar bulunmaktadır. Bu tür güçlüklerin erken dönemde belirlenmesi ve öğrencilere uygun eğitim stratejilerinin geliştirilmesi, onların akademik süreçlerine etkin katılımını sağlamak için büyük önem taşımaktadır (Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester & Nolen, 1995).

Özellikle ilkökul döneminde, öğrencilerin yazma becerilerinin temelini atıldığı önemli bir süreç yaşanmaktadır. Bu dönemde sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü konusunda bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların giderilmesine ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlama açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yazma güçlüğü ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını lisans eğitimleri sırasında kazanmaları, bu tür güçlükleri yaşayan öğrenciler için etkili müdahale yöntemlerini kullanabilmelerini kolaylaştıracaktır (Santangelo & Olinghouse, 2009). Bu bakımdan, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması, gelecekte öğrencilerin akademik başarılarına ve eğitim süreçlerine olumlu katkılar yapacaktır.

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının yazma güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini inceleyerek öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, genellikle mevcut öğretmenlerin yazma güçlüğü konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerine odaklanıldığı, öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Cutler & Graham, 2008). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü hakkında sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeylerinin araştırılması, alandaki bilgi eksikliğini gidermek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarının, sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına, sınıf eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarına ve öğretmen yetiştirme programlarına çeşitli dönütler sağlayacağı ve öğretmen yetiştirme sürecine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir fenomen hakkındaki subjektif deneyimlerini, inançlarını ve tutumlarını keşfetmeye yönelik olup, nitel araştırma desenleri arasında en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir (Creswell & Poth, 2018). Bu desen, araştırmacılara katılımcılarla derinlemesine etkileşim kurarak onların içsel deneyimlerine dair bilgi edinme olanağı sağlar. Temel nitel araştırma, verilerin doğrudan ve

ayrıntılı şekilde elde edilmesine olanak tanıyan esnek bir yaklaşım sunmakta olup, derinlemesine görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerini kapsar (Merriam & Tisdell, 2016).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören dördüncü sınıf düzeyindeki 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bu katılımcılar, araştırmanın amacına yönelik en doğru ve verimli bilgi sağlayabilecek potansiyelde olan bireylerden oluşmaktadır (Patton, 2015). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 11'i kadın, 7'si erkek olup, bu dağılım, cinsiyetin veri çeşitliliği açısından sağladığı katkıyı artırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcıların seçiminde örneklemin küçük ve anlamlı bir gruptan oluşması yaygın bir uygulama olup, böylece derinlemesine veri sağlanması hedeflenir (Marshall & Rossman, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilip uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, katılımcıların belirli bir konu üzerindeki düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyan ancak aynı zamanda araştırmacının belirlediği sorular aracılığıyla araştırma amacına uygun veri toplanmasını sağlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu form, katılımcılara hem belirli konular üzerinde yönlendirilmiş sorular sorma imkânı tanır hem de yeni ve beklenmedik bilgiler keşfetme fırsatı sunar.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin tematik kategoriler halinde sınıflandırılarak anlamlı bir bütün oluşturulması sürecidir (Krippendorff, 2013). Bu analiz yöntemi, araştırmacıların verilerdeki temel örüntüleri, temaları ve ilişkileri ortaya koymasına yardımcı olur. Bu çalışmada, verilerin analizinde Nvivo 11 programı kullanılmış olup, elde edilen bulgular şekillerle desteklenerek sunulmuştur. İçerik analizi sırasında verilerin sistematik ve anlamlı bir şekilde kodlanması, temaların oluşturulması ve bulguların yorumlanması sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak amacıyla bir dizi strateji uygulanmıştır. Öncelikle, araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı şekilde sunulmuş ve bu sayede çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından da anlaşılabilir ve değerlendirilebilir hale getirilmesi amaçlanmıştır (Sıgır, 2018). Verilerin analiz sürecinde farklı araştırmacılardan teyit alınarak kodlama ve tema oluşturma süreçlerinde doğruluk sağlanmıştır. Sonuçların raporlanması aşamasında katılımcı teyidi alınarak bulguların güvenilirliği artırılmıştır (Güler, Halıcıoğlu & Taşkın, 2015). Ayrıca, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın bulgularının okuyuculara daha anlaşılır bir şekilde sunulması sağlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

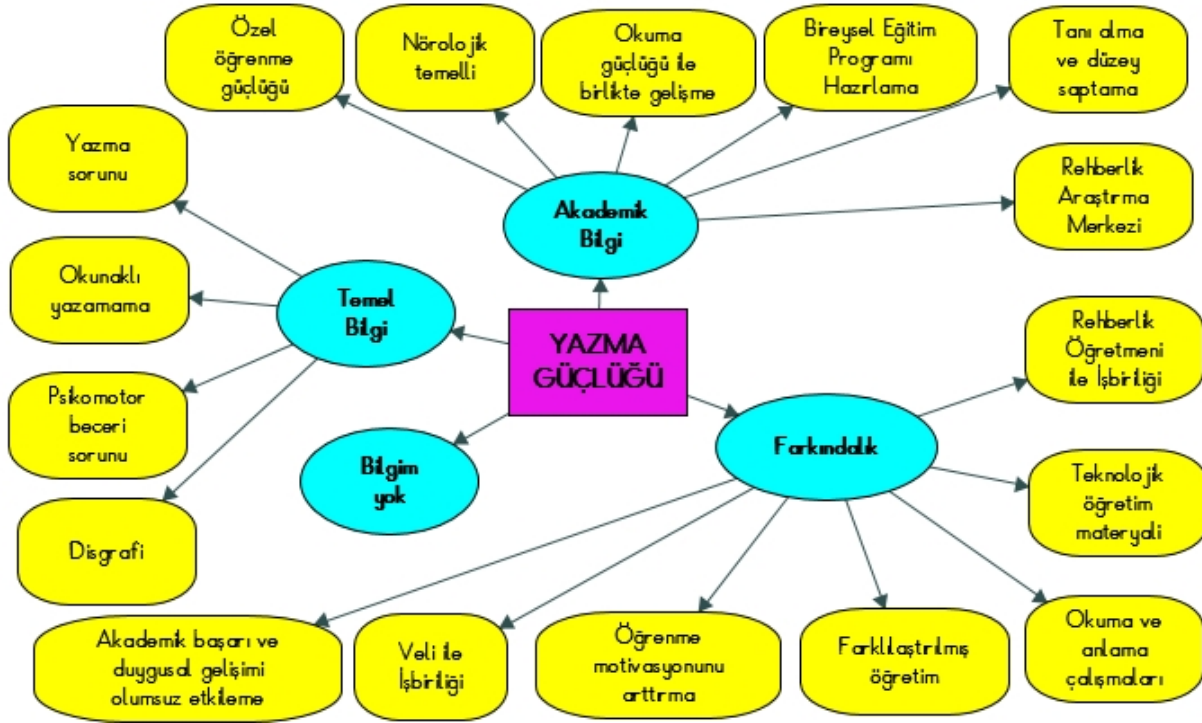
Bu çalışmada araştırmacının rolü, veri toplama sürecinde aktif katılım sağlayarak katılımcılarla anlamlı ve güvene dayalı ilişkiler kurmak olmuştur. Nitel araştırmalarda, araştırmacının rolü genellikle katılımcıların deneyimlerini anlamak ve bu deneyimleri objektif bir bakış açısıyla analiz etmektir (Merriam, 2009). Bu araştırmada, araştırmacı hem veri toplama sürecinde etkili bir rol üstlenmiş hem de analiz aşamasında tarafsız bir bakış açısını koruyarak geçerli sonuçlar elde etmeyi hedeflemiştir.

Etik

Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm bireylerden gönüllü katılım onayı alınmış ve gizlilik ilkesi doğrultusunda katılımcıların kimlik bilgileri anonim hale getirilmiştir (Güler, Halicioğlu & Taşgın, 2015). Bu süreçte, katılımcıların mahremiyetine saygı gösterilmesi ve araştırmaya katılımlarının hiçbir baskı altında olmadan sağlanması, çalışmanın etik değerlerine katkıda bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü ile ilgili olarak bilgi ve farkındalıklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yazma güçlüğü ile ilgili bilgi ve farkındalık ile ilgili görüşler

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü konusundaki bilgi ve farkındalıklarının "akademik bilgi", "temel bilgi", "farkındalık" ve "bilgi eksikliği" olmak üzere dört ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, "temel bilgi" temasında yazma güçlüğü, yazma sürecinde yaşanan sorunlar, okunaklı yazamama, psikomotor beceri eksiklikleri ve disgrafi olarak adlandırılan özel öğrenme güçlüğü kapsamında değerlendirmişlerdir. Bu tema altında bazı öğretmen adayları şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

“Yazma güçlüğü, genellikle öğrencinin psikomotor becerilerinde yaşadığı sorunlarla ilişkilidir. Bu tür bir güçlük, küçük kas gruplarının yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklanabilir ve bu durum, öğrencinin kalem tutma, harfleri doğru biçimde yazma ve yazı yazarken el-göz koordinasyonunu sağlama gibi temel yazma becerilerinde zorluk yaşamasına neden olur. Yazma esnasında gereken ince motor kontrol eksikliği, harflerin doğru şekilde yazılmasını ve yazının okunaklı olmasını engelleyebilir.” (Ö7: Kadın)

“Yazma güçlüğünün temelini, yazma sürecinde yaşanan sorunlar oluşturur. Bu durum, öğrencilerin harf ve kelimeleri biçimsel olarak doğru ve okunaklı bir şekilde yazamamalarını içeriyor.” (Ö12: Kadın)

Öğretmen adayları, akademik bilgi temasında yazma güçlüğünün özel bir öğrenme güçlüğü ve nörolojik temelli bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu güçlüğün genellikle okuma güçlüğü ile ortaya çıktığını, öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini ve bu süreçte tanılama ve düzey belirleme çalışmalarının önem taşıdığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin yazma güçlüğü konusunda uygun destek hizmetlerinden yararlanabilmeleri için Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Hocamız, yazma güçlüğünün nörolojik temelli olduğunu ders sırasında ifade etmişti. Beynin belirli bölgelerinde meydana gelen işlevsel aksaklıkların bu tür öğrenme güçlüklerine yol açabileceğini belirtmişti.” (Ö5: Erkek)

“Yazma güçlüğünü gidermek için muhakkak öğrencinin düzeyine uygun bir şekilde bireysel eğitim programının hazırlanması gerekmektedir. Bu programlar, öğrencinin yazma becerilerini adım adım geliştirmeyi hedefleyen, yapılandırılmış ve sistematik öğretim stratejilerini içermelidir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine uygun olarak belirlenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemler, öğrencinin yazma sürecindeki ilerlemesini desteklemeli ve izlenebilir olmalıdır.” (Ö1: Kadın)

Öğretmen adayları, farkındalık temasında yazma güçlüğünün giderilmesinde rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmasının önemini vurgulamış; bu süreçte çeşitli teknolojik öğretim materyallerinin kullanımının ve okuma-anlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanmasının ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin bu tür bir güçlükle karşılaşmasının akademik başarılarını ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirterek, velilerle iş birliği içinde çalışmanın bu süreçte önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere teknolojik araçların uygulanması oldukça etkili olabilir. Özellikle yazma becerisini destekleyen uygulamalar ve yazılım programları, öğrencilerin bu süreçteki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, harflerin doğru yazımını gösteren interaktif tablet uygulamaları veya sesli geri bildirim sağlayan yazma yazılımları, öğrencilerin yazma sürecindeki hatalarını düzeltmelerine ve özgüven kazanmalarını sağlayabilir bence.” (Ö13: Erkek)

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için geleneksel bilinen öğretim yöntemleri her zaman yeterli olmayacağını düşünüyorum. Bence, farklılaştırılmış öğretim stratejileri uygulanmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılarak, her öğrenciye uygun yazma etkinlikleri ve materyaller sunulmalıdır. Örneğin, bir öğrenci yazarken büyük harfleri karıştırıyorsa, ona özel olarak harf boyutlarını ve yazma biçimlerini vurgulayan aktiviteler hazırlanabilir.” (Ö4: Kadın)

Öğretmen adaylarından dördü bu konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö18’in görüşü şu şekildedir:

“Yazma güçlüğünün tam olarak ne olduğunu bilmiyorum. Sadece bazı öğrencilerin düzgün yazmadığını biliyorum, ama bunun nedenleri veya nasıl başa çıkılacağı konusunda pek bir fikrim yok.” (Ö18: Erkek)

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülebilecek belirtiler ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



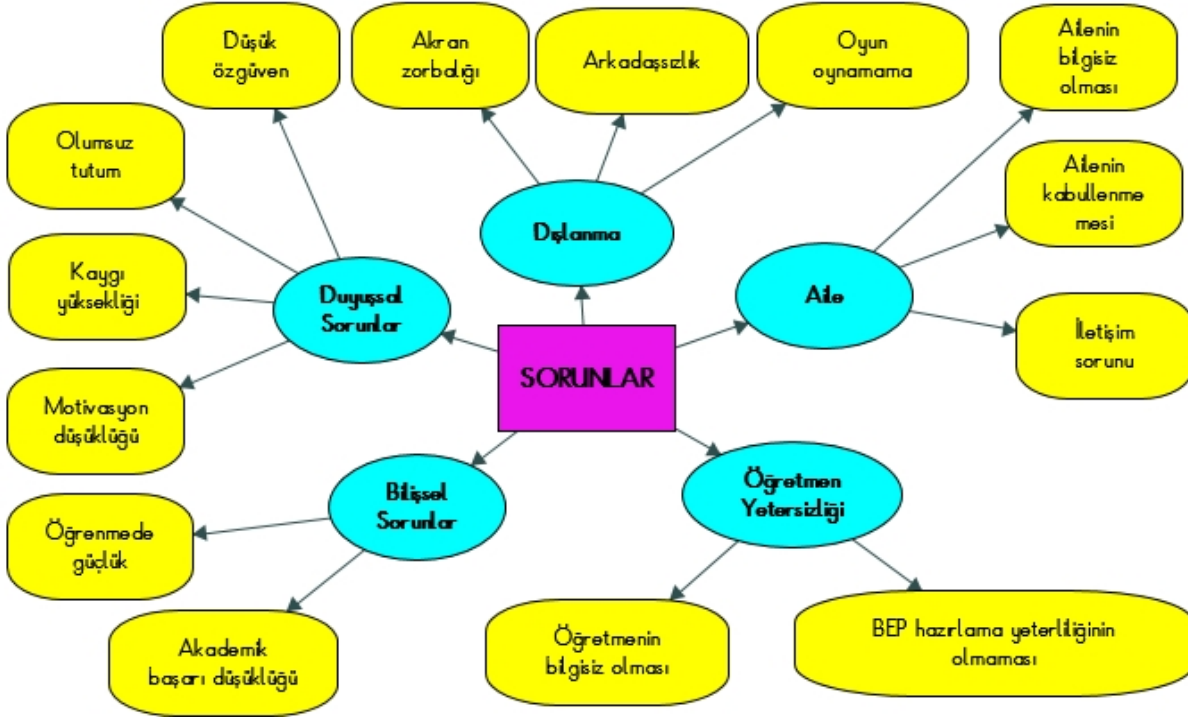
Şekil 2. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülen belirtiler ile ilgili görüşler

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde ortaya çıkabilecek belirtiler arasında yazma hızında yavaşlama, okunaklı yazamama, yazım hataları yapma, harfleri karıştırma, kalemi doğru şekilde tutamama gibi psikomotor sorunların yanı sıra, öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, okuduğunu anlamada zorluk, diğer derslerde başarı düşüklüğü, yazı yazmaktan kaçınma ve yazma motivasyonunda azalma gibi akademik ve davranışsal sorunların bulunabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, genellikle yazı yazarken harfleri karıştırır ve bu da yazının okunaklı olmasını engeller. Ayrıca, yazım hataları sıklıkla görülür ve öğrenciler yazma sürecinde çok yavaş hareket ederler.” (Ö8: Kadın)

“Yazma güçlüğü sadece yazma becerilerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda okuma güçlüğü ve okuduğunu anlamada problemler yaşanmasına da sebep olabilir. Bu nedenle, bu öğrenciler diğer derslerde de genellikle düşük başarı gösterirler.” (Ö14: Kadın)

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlar ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin görüşlerinin “duyuşsal sorunlar”, “dışlanma”, “aile”, “öğretmen yetersizliği” ve “bilişsel sorunlar” olmak üzere beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, “duyuşsal sorunlar” temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin düşük özgüven, olumsuz tutum, yüksek kaygı ve motivasyon eksikliği gibi problemlerle karşılaşılabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, genellikle yazma etkinliklerinde başarısızlık yaşadıkları için özgüvenlerini kaybediyorlar. Bu durum, onların sadece yazma konusunda değil, diğer derslerde de kendilerine olan inançlarını zayıflatıyor.” (Ö7: Kadın)

“Öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları başarısızlıklar, onların motivasyonunu düşürüyor. Bu öğrenciler, yazma etkinliklerinde başarılı olamayacaklarını düşündükleri için sürekli yazmaktan kaçınıyor ve dolayısıyla kendilerini geliştirme fırsatını da kaybediyorlar.” (Ö9: Erkek)

Öğretmen adayları, dışlanma temasında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal dışlanma ve akran zorbalığına maruz kalabileceklerini, bu nedenle arkadaşsız kalma riski taşıdıklarını ve diğer öğrencilerin bu öğrencilerle oyun oynamak istemeyebileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö3’ün görüşü şu şekildedir:

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, sınıf ortamında arkadaşları tarafından sık sık alay konusu olabilirler. Bu öğrencilerin yazılı etkinliklerde hata yapmaları, diğer öğrenciler tarafından küçümsenmelerine ve dışlanmalarına neden olabilir. Bu tür davranışlar, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yalnız hissetmelerine ve derse olan ilgilerini kaybetmelerine yol açabilir. Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler, zamanla okula gitmek istemeyebilir veya sınıf etkinliklerine katılmaktan kaçınabilirler.” (Ö3: Kadın)

Öğretmen adayları, aile temasında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarından, sorunu kabullenmekte zorlanmalarından ve bu durumun öğretmenler ile aileler arasında iletişim sorunlarına yol açabileceğinden endişe duymaktadırlar. Ö11'in konu hakkında görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri, genellikle bu sorunun farkında olmayabiliyor veya durumu kabullenmek istemiyorlar. Ailelerin, yazma güçlüğünü öğrencinin tembelliği veya isteksizliği olarak değerlendirdiklerini sıkça görüyoruz. Bu da çocukların yazma güçlüğünü gidermede gecikmelere neden oluyor." (Ö11: Kadın)

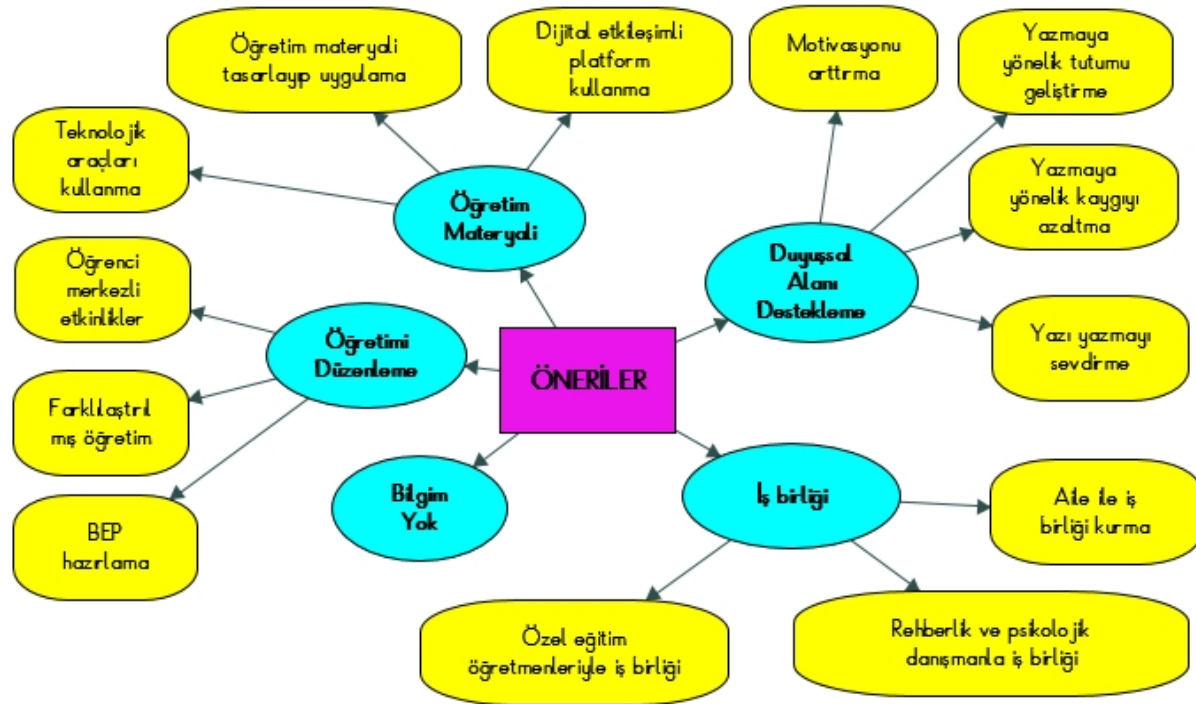
Öğretmen adayları, öğretmen yetersizliği temasında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının giderilmesinde, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerinin ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama yeterliliklerinin yetersiz olmasının önemli bir engel teşkil edebileceğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö15'in görüşü şu şekildedir:

"Öğretmenler, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle nasıl çalışacaklarını ve bu öğrenciler için nasıl bir eğitim planı hazırlayacaklarını bilmiyorlar. BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değiller. Bu durum, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim alamamalarına neden oluyor ve eğitim sürecinde öğrenciler yeterince desteklenemiyor. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerini artıracak eğitimlerin verilmesi çok önemli." (Ö15: Erkek)

Öğretmen adayları, bilişsel sorunlar temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşayabileceklerini ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö11'in görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, genellikle diğer derslerde de öğrenme güçlüğü yaşarlar. Yazma becerilerinde yaşadıkları problemler, düşüncelerini organize etmelerini ve bilgilerini ifade etmelerini zorlaştırır. Bu da akademik başarılarının düşmesine neden olur. Öğrenciler, özellikle yazılı anlatım gerektiren derslerde zorluk çeker ve kendilerini ifade edemedikleri için başarısızlık duygusu yaşarlar." (Ö11: Kadın)

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik önerileri ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik öneriler ile ilgili görüşler

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik geliştirdikleri önerilerin “öğretim materyali”, “duyuşsal alanın desteklenmesi”, “iş birliği”, “öğretimi düzenleme” ve “bilgi eksikliği” olmak üzere beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, “öğretim materyali” temasında teknolojik araçların kullanımı, öğretim materyali tasarımı ve dijital etkileşimli platformların kullanılması gibi öneriler geliştirmişlerdir. Bu tür materyallerin, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve sürece olan ilgilerini artırmada etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Konuya ilişkin olarak Ö6’nın görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkileşimli dijital platformlar ve teknolojik araçlar oldukça faydalı olabilir. Bu tür materyaller, öğrencilerin yazma becerilerini eğlenceli ve ilgi çekici bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, interaktif yazma uygulamaları ve dijital kalemler, öğrencilerin yazma pratiği yapmalarını destekleyebilir. Bu materyallerin sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanılması konusunda öğrencilerin bu güçlüklerinin giderilebileceğini düşünüyorum" (Ö6: Kadın)

Öğretmen adayları, "duyuşsal alanın desteklenmesi" temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin duygusal ve motivasyonel sorunlarına yönelik çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Bu öneriler, öğrencilerin yazma motivasyonunu artırma, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirme, yazmaya yönelik kaygıyı azaltma ve yazı yazmayı sevdirmeye yönelik stratejiler içermektedir. Ö10’nun bu konu hakkında görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle yazma konusunda başarısızlık korkusu yaşarlar ve bu durum onların motivasyonlarını olumsuz etkiler. Bu öğrencilerin yazma sürecine olumlu bir şekilde katılmaları için, onlara küçük başarılar yaşatmak ve yazmaya dair olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamak gerekiyor. Örneğin, öğrencilerin ilgi duydukları konularda yazmalarını"

teşvik ederek ve yazdıkları metinler için onları övgüyle motive ederek yazmaya yönelik kaygılarını azaltabiliriz. Ayrıca, eğlenceli ve yaratıcı yazı etkinlikleri düzenleyerek yazı yazmayı sevmelerini sağlayabiliriz.” (Ö10: Erkek)

Öğretmen adayları, "iş birliği" teması altında, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili destek sağlanabilmesi amacıyla ailelerle, rehberlik ve danışmanlık öğretmenleriyle ve özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapmanın önemini vurgulamışlardır. Bu konuda Ö7'nin görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretmenler, ailelerle ve özel eğitim öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Ailelerin, çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak katılmaları, onların gelişimlerini desteklemek açısından çok önemli. Aynı şekilde, özel eğitim öğretmenleriyle yapılacak iş birliği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve onlara yönelik en uygun destek programlarının hazırlanmasını sağlayabilir.” (Ö7: Kadın)

Öğretmen adayları "öğretimi düzenleme" temasında, öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemesi, farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanması ve nitelikli Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlayarak yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli etkinliklerin ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayarak yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Bu konuda Ö13'ün konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmasının uygun olmayacağını düşünüyorum. Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler düzenleyerek ve yazma sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirerek, onların yazma motivasyonlarını artırabiliriz. Öğretme sürecinde öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması öğrencilerin bu güçlüğünü gidermelerine katkı sağlar bence.” (Ö13: Erkek)

Öğretmen adaylarının yedisi, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle bu konuda öneri geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Ö17'nin konu hakkında görüşü şu şekildedir:

“Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olmadığım için bu konuda ne tür stratejiler geliştirebileceğimi bilmiyorum.” (Ö17: Kadın)

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik ne gibi çalışmalar yapacakları ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerin yönelik yapılabilecek çalışmalar ile ilgili görüşler

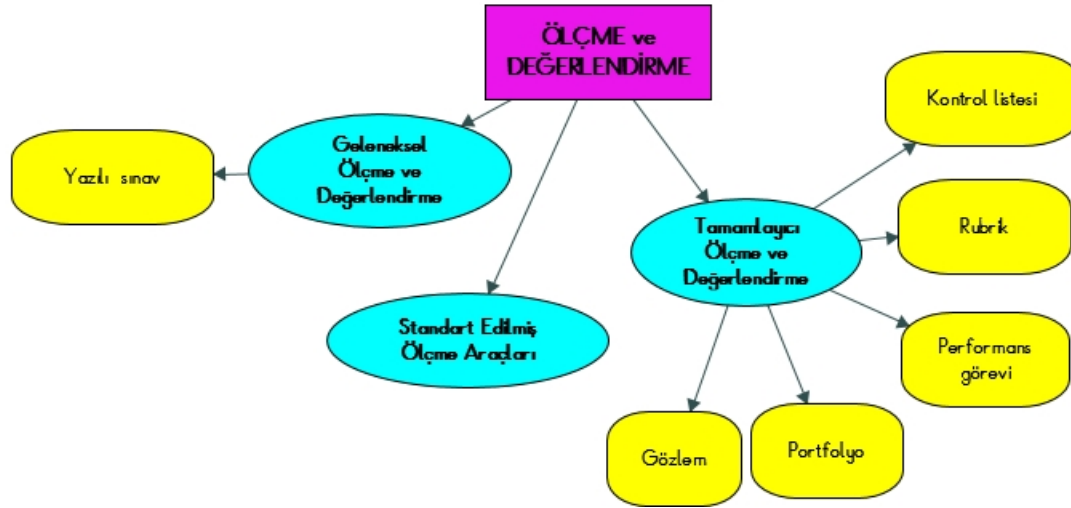
Şekil 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik yapacakları çalışmalara ilişkin görüşlerinin “iletişim ve iş birliği” ile “bilgilendirme ve farkındalık oluşturma” olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, “bilgilendirme ve farkındalık oluşturma” temasında, ailelere yazma güçlüğü hakkında bilgi verilmesi, ailelerin sivil toplum kuruluşlarıyla iletişim halinde olmalarının teşvik edilmesi ve ailelerin evde uygulayabilecekleri öğretim materyallerinin sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö7’nin görüşü şu şekildedir:

"Ben öğretmen olarak göreve başladığımda ailelerin öğrenme güçlüğü ile ilgili derneklerle iletişime geçmesini isterim. Bu şekilde veliler bu konuda daha bilgi sahibi olacaklardır. Bu da bence onların bu durumu kabul etmelerini kolaylaştıracak. Çünkü kendileri gibi ailelerin olduklarını göreceklerdir." (Ö7: Kadın)

Öğretmen adayları, “iletişim ve iş birliği” temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde ailelerle düzenli ve sürekli iletişim halinde olunması gerektiğini, sürecin ailelerle birlikte yürütülmesinin önemini ve aileler arasında iş birliği ve iletişim sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Ö13’ün konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde, öğretmenler ve aileler arasında düzenli bir iletişim kurulması çok önemli bence. Aileler, öğrencinin okulda karşılaştığı zorluklar ve yapılan çalışmalar hakkında bilgilendirilmeli, bu sürecin bir parçası olmalıdır. Ayrıca, aileler arasında da bir iletişim sağlanmalıdır. Bu şekilde, benzer deneyimler yaşayan aileler birbirlerine destek olabilir ve faydalı bilgiler paylaşabilirler. Bununla birlikte sınıftaki diğer öğrencilerin aileleri ile de iletişim sağlanmalıdır. Bu şekilde aileler kendilerini dışlanmış hissetmezler." (Ö13: Erkek)

Araştırmanın altıncı alt sorusu doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başladıklarında yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulayacakları müdahale yöntemleri veya stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulayacakları müdahale yöntemleri veya stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına yönelik görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulayacakları müdahale yöntemleri veya stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarına dair görüşlerinin “geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları”, “standartlaştırılmış ölçme araçları” ve “tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları” olmak üzere üç ana tema altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen adayları, “geleneksel ölçme ve değerlendirme” temasında, yazılı sınavlar aracılığıyla öğrencilerin yazma güçlüklerinin azalıp azalmadığını değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö11’in görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için yazılı sınavların kullanılabileceğini düşünüyorum. Özellikle belirli bir süre içerisinde öğrencilerin yazma hızını, yazım hatalarını ve harflerin doğru kullanımı gibi kriterleri değerlendirmek, öğrencinin yazma becerilerinde ilerleme kaydedip kaydetmediğini görmek açısından faydalı olabilir." (Ö11: Kadın)

Öğretmen adayları, “standart ölçme araçları” temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının giderilip giderilmediğini belirlemek amacıyla, çeşitli standart testlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu tür testlerin, öğrencilerin yazma becerilerindeki ilerlemeyi objektif bir şekilde değerlendirmede ve müdahale yöntemlerinin etkililiğini belirlemede önemli bir rol oynayabileceği ifade edilmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö4’ün görüşü şu şekildedir:

"Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için hazırlanmış standart testler bulunuyor. Derste hocamız bu testler ile ilgili bilgi vermişti. Bu testler yazma becerilerinde ne tür sorunlar yaşadığını belirlemek ve bu sorunların çözümünde uygulanan stratejilerin etkisini değerlendirmek açısından oldukça yararlı olduğunu söylemişti hocamız. Bu testler, öğrencilerin yazma hızlarını, yazım hatalarını ve harfleri doğru kullanıp kullanmadıklarını objektif kriterlere göre ölçmeyi sağlıyor. Bu nedenle, müdahale yöntemlerinin etkisini ölçmek için standart testlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum." (Ö4: Kadın)

Öğretmen adayları, “tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları” temasında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının giderilip giderilmediğini belirlemek amacıyla kontrol listesi, rubrik, gözlem, portfolyo ve performans görevi gibi araçların kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Bu tür araçların, öğrencilerin yazma süreçlerinde gösterdikleri gelişimi daha kapsamlı ve nitelikli bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö14'ün görüşü şu şekildedir:

“Ben kesinlikle rubrik hazırlayarak öğrencimin bu güçlüğünün giderilip giderilmediğini ölçerdim. Her gün ya da her hafta uygulamış olduğum müdahaleden sonra öğrencide bu güçlüğün giderilip giderilmediğini belirlerdim.” (Ö14: Kadın)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin çeşitlilik gösterdiğini ve bazı öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının özel eğitim ve öğrenme güçlükleri konusundaki bilgi eksikliklerinin, bu tür öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilme kapasitelerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Scruggs & Mastropieri, 1997). Öğretmen adaylarının akademik bilgi temasında, yazma güçlüğünün özel bir öğrenme güçlüğü ve nörolojik temelli bir durum olduğunu vurgulamaları, bu konuda bilimsel bilgiye dayalı bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Graham ve Harris (2005) yazma güçlüğünün, nörolojik temelli bir bozukluk olan disgrafi ile ilişkilendirildiğini ve genellikle okuma güçlüğü ile görüldüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu tür bir güçlüğün tanılanması ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gerektiğine yönelik ifadeleri, alanyazında önerilen uygulamalarla tutarlılık göstermektedir (Berninger & Richards, 2002). Öğretmen adaylarının temel bilgi temasında, yazma güçlüğünü, yazma sürecinde yaşanan sorunlar, okunaklı yazamama ve psikomotor beceri eksiklikleri ile ilişkilendirmeleri, konunun fiziksel ve motor beceri boyutuna odaklandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, yazma güçlüğünün sadece akademik bir problem değil, aynı zamanda motor becerilerle de ilişkili olduğunu vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Feder & Majnemer, 2007). Öğretmen adaylarının disgrafi gibi öğrenme güçlüklerini bilmesi ve bunları yazma güçlüğü ile ilişkilendirmesi, konunun farklı boyutları hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Farkındalık temasında, öğretmen adaylarının rehber öğretmenlerle iş birliği yapılması ve teknolojik öğretim materyallerinin kullanılması gerektiğini belirtmeleri, alanyazında önerilen çoklu destek sistemleriyle uyumludur (Higgins & Raskind, 2004). Teknolojik araçlar, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada ve motivasyonlarını artırmada etkili olabilir (Edyburn, 2007). Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanması gerektiğine vurgu yapmaları, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik farkındalıklarının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu tür stratejilerle ilgili farkındalıkları, onların öğrencilerin akademik başarılarını ve duygusal gelişimlerini destekleme konusundaki duyarlılıklarını yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmının yazma güçlüğü konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmeleri, bu konunun öğretmen yetiştirme programlarında daha kapsamlı ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmaması, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışırken uygun müdahale ve destek sağlayamamalarıyla sonuçlanabilir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının yazma güçlüğü gibi öğrenme sorunları konusundaki içeriklerini genişletmeleri önem arz etmektedir (Rosenberg, Sindelar & Hardman, 2004).

Araştırma sonuçları, alanyazında yer alan yazma güçlüğü ile ilgili çalışmalarla tutarlıdır. Yazma güçlüğü, çoğunlukla öğrenme güçlüğü veya disgrafi olarak tanımlanan özel bir öğrenme bozukluğudur ve öğrencinin yazılı ifade becerilerini olumsuz etkiler (Berninger & Richards, 2002). Bu tür güçlükler genellikle okuma güçlüğü ile görülür ve öğrencinin hem akademik hem de sosyal

gelişimini olumsuz yönde etkiler (Graham & Harris, 2005). Öğretmen adaylarının yazma güçlüğünü harfleri karıştırma ve yazım hataları yapma gibi psikomotor beceri eksiklikleri ile ilişkilendirmeleri, bu tür belirtilerin disgrafi tanısında yaygın olarak kullanıldığı bulgularını desteklemektedir (Feder & Majnemer, 2007). Ayrıca öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin diğer derslerde de başarı düşüklüğü yaşadıklarını ifade etmeleri, yazma becerilerindeki eksikliklerin genel akademik performansı nasıl etkilediğini göstermektedir. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini organize etme ve bilgilerini ifade etme kapasitelerini doğrudan etkileyen bir beceridir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, özellikle okuma ve yazma becerileri gerektiren diğer derslerde de zorlanabilirler (Graham & Harris, 2020). Bu durum, öğrencilerin akademik özgüvenlerinin azalmasına ve okuldan kaçınma davranışları geliştirmelerine yol açabilir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Öğretmen adaylarının yazma motivasyonu düşüklüğüne dikkat çekmeleri, literatürde yer alan sonuçlarla uyumludur. Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, yazı yazma sürecinde sıklıkla başarısızlık yaşadıkları için yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir ve bu durum onların yazma motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir (Graham, Harris & Mason, 2005). Bu tür öğrenciler, yazma görevlerinden kaçınabilir ve yazı yazarken performans kaygısı yaşayabilirler. Bu tür davranışsal belirtiler, yazma güçlüğünün sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal boyutları da olduğunu göstermektedir (Troia, 2011).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin farkındalıklarının beş ana tema altında toplandığını ortaya koymaktadır: "duyuşsal sorunlar", "dışlanma", "aile", "öğretmen yetersizliği" ve "bilişsel sorunlar". Bu temalar, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları çok boyutlu sorunlara dair öğretmen adaylarının farkındalıklarını yansıtmaktadır. Bu sonuçlar, alanyazında yazma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalarla uyumlu bir şekilde, bu tür güçlüklerin öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Graham & Harris, 2005; Berninger & Richards, 2002). Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde düşük özgüven, olumsuz tutum, yüksek kaygı ve motivasyon eksikliği gibi duyuşsal sorunlara dikkat çekmeleri, yazma güçlüğünün sadece akademik performans değil, aynı zamanda öğrencilerin psikososyal gelişimlerini de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yazma sürecinde sürekli başarısızlık yaşayan öğrenciler, zamanla kendilerine olan güvenlerini kaybedebilir ve bu durum yazma etkinliklerinden kaçınmalarına yol açabilir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Alanyazında, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin genellikle yazılı anlatım görevlerinde daha yüksek kaygı düzeyleri sergiledikleri ve bu durumun akademik motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Pajares, 2003). Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal dışlanma ve akran zorbalığına maruz kalabileceklerini belirtmeleri, bu tür öğrenme güçlüklerinin sosyal boyutuna işaret etmektedir. Yazma güçlüğü olan öğrenciler, genellikle arkadaşları tarafından yargılanma veya alay edilme korkusuyla sosyal etkinliklerden kaçınabilirler. Bu durum, öğrencilerin yalnız hissetmelerine ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009). Alanyazında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akran zorbalığına daha sık maruz kaldığı ve bu durumun öğrencilerin duygusal sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmektedir (Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009). Öğretmen adaylarının, ailelerin yazma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından ve bu durumu kabullenmekte zorlanmalarından kaynaklanan iletişim sorunlarına vurgu yapmaları, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim süreçlerinde aile desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Ailelerin bu konuda bilinçlendirilmemesi, öğrencilere yönelik uygun destek ve müdahale stratejilerinin uygulanmasını engelleyebilir (Trainor, 2010). Alanyazında ailelerin öğrenme güçlükleri konusundaki bilgi düzeylerinin, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarısını ve

öğretmen-aile iş birliğini önemli ölçüde etkilediği ifade edilmektedir (Hornby & Lafaele, 2011). Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin yazma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama yeterliklerinin eksikliğinin öğrencilerin eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmeleri, öğretmen eğitiminin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin yazma güçlüğü ve diğer öğrenme güçlükleri konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olması, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ve destek sağlanamamasına neden olabilir (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında yazma güçlüğü gibi özel öğrenme gereksinimleri konularında daha kapsamlı içeriklerin yer alması gerekmektedir (Scruggs & Mastropieri, 1997). Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde zorluklar yaşayabileceklerine ve akademik başarılarının düşebileceğine yönelik ifadeleri, yazma güçlüğü'nün bilişsel boyutlarına dikkat çekmektedir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, genellikle okuma ve anlama becerilerinde de sorunlar yaşarlar ve bu durum genel akademik performanslarını olumsuz etkileyebilir (Berninger & Richards, 2002). Öğrencilerin bilişsel süreçlerde yaşadıkları bu tür sorunlar, onların öğrenme motivasyonlarını azaltabilir ve okul başarısını düşürebilir (Graham, 2005).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme süreçlerine destek olmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirdiklerini, ancak bu konuda bilgi eksiklikleri yaşayan adayların da bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü ve buna yönelik müdahale yöntemleri konusunda daha fazla bilgi ve eğitim desteğine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının "öğretim materyali" temasında, teknolojik araçların kullanımı, öğretim materyali tasarımı ve dijital etkileşimli platformların kullanımını önermeleri, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bu tür materyallerin önemine dikkat çekmektedir. Graham ve Harris (2005), teknolojik araçların özellikle yazma becerilerini destekleyen yazılım ve uygulamaların, öğrencilere yazma sürecinde geri bildirim sağlama ve yazma etkinliklerini daha ilgi çekici hale getirme açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, etkileşimli dijital platformlar, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımlarını artırabilir ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir (Edyburn, 2007). Bu nedenle, öğretmen adaylarının teknolojik araçların kullanımına yönelik önerileri, öğrencilerin yazma sürecinde motive olmalarını ve becerilerini geliştirmelerini destekleyen stratejik bir yaklaşımdır. Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin duygusal ve motivasyonel sorunlarına yönelik geliştirdikleri öneriler, literatürde belirtilen yazma güçlüğü ile başa çıkma stratejileriyle örtüşmektedir. Pajares (2003), yazma sürecinde yaşanan duyuşsal sorunların, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve bu durumun yazma becerilerindeki gelişimi engellediğini vurgulamıştır. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde düşük özgüven, yüksek kaygı ve olumsuz tutum gibi duygusal sorunların giderilmesi, yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri açısından önemlidir. Öğretmen adaylarının, yazma sürecini öğrenciler için daha anlamlı ve keyifli hale getirmeye yönelik önerileri, bu tür sorunların giderilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen adayları, yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler için ailelerle, rehberlik ve danışmanlık öğretmenleriyle ve özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapmanın önemini vurgulamışlardır. Bu tür bir iş birliği, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine daha bütüncül bir yaklaşım sergileyerek onların ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını ve uygun müdahale stratejilerinin uygulanmasını sağlar (Hornby & Lafaele, 2011). Ailelerin ve diğer eğitim uzmanlarının süreçte aktif olarak yer alması, öğrencilerin yazma güçlüğü ile ilgili yaşadıkları sorunların daha hızlı ve etkili bir şekilde ele alınmasını sağlayabilir (Trainor, 2010). Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikler düzenlemesi, farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanması ve nitelikli BEP'in hazırlanması gerektiğini

belirtmeleri, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkili öğretim stratejilerinin benimsenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenci merkezli etkinlikler ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrenme motivasyonlarını artırabilir ve yazma becerilerinde gelişim sağlayabilir (Tomlinson, 2001). Ayrıca, nitelikli BEP'lerin uygulanması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli desteklerin sağlanması açısından önemlidir (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2022e). Öğretmen adaylarının bir kısmının yazma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu nedenle öneri geliştiremediklerini ifade etmeleri, öğretmen eğitiminde bu tür konulara yönelik daha fazla içeriğe ve uygulamalı çalışmalara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının yazma güçlüğü gibi özel öğrenme gereksinimleri konusunda bilgi sahibi olmaları, bu tür öğrencilerle etkili bir şekilde çalışabilmelerini sağlar ve onların akademik gelişimlerine katkıda bulunur (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Bu nedenle, öğretmen adaylarına yönelik eğitim programlarında yazma güçlüğü ve diğer öğrenme güçlükleri konularında daha kapsamlı bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.

Araştırma sonuçları, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde ailelerin aktif bir şekilde sürece dahil edilmesinin ve öğretmenler ile aileler arasında etkili bir iletişim kurulmasının önemini vurgulamaktadır. Alanyazında, aile katılımının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve bu katılımın, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Hornby & Lafaele, 2011; Trainor, 2010). Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü konusunda ailelere bilgi verilmesi ve farkındalık oluşturulması gerektiği yönündeki görüşleri, ailelerin bu tür öğrenme güçlükleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının, öğrencilerin eğitim süreçlerine olan etkilerine işaret etmektedir. Ailelerin yazma güçlüğü ile ilgili bilinçlendirilmesi, öğrencilerin hem okulda hem de evde desteklenmesini sağlayarak onların öğrenme süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarına yardımcı olabilir (Hornby & Lafaele, 2011). Literatürde, öğrenme güçlükleri konusunda bilinçli ailelerin, çocuklarının eğitimine daha aktif katıldıkları ve okul ile iş birliği içinde çalışarak çocuklarının ihtiyaçlarına uygun destekler sundukları belirtilmektedir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Öğretmen adaylarının, ailelerin sivil toplum kuruluşları ile iletişim halinde olmalarını teşvik etmeleri, ailelerin destek hizmetlerine erişimlerini kolaylaştırarak, bu süreçte daha bilinçli ve etkin bir rol üstlenmelerini sağlayabilir. Öğretmen adaylarının, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde ailelerle düzenli ve sürekli iletişim halinde olunması gerektiği yönündeki vurguları, okul ve aile arasındaki iş birliğinin öğrencilerin eğitim başarısını artırmadaki önemini yansıtmaktadır. Epstein (2018) tarafından geliştirilen ebeveyn katılımı modeli, ailelerin ve okulların iş birliği yaparak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek için birlikte çalışmaları gerektiğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin, ailelerle düzenli iletişim kurarak öğrencinin gelişim sürecini paylaşmaları ve ortak hedefler belirlemeleri hem öğrencinin hem de ailenin bu sürece daha etkin katılımını sağlayabilir (Hill & Tyson, 2009). Ayrıca, öğretmen adaylarının aileler arasında iş birliği ve iletişim sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapmaları, ailelerin birbirleriyle deneyim ve bilgi paylaşımında bulunmalarının önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında, benzer deneyimler yaşayan aileler arasında sosyal destek ağlarının oluşturulmasının, ailelerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarına yönelik yaklaşımlarında olumlu etkiler yarattığı ve bu tür iş birliklerinin, ailelerin çocuklarına daha uygun destekler sunabilmelerine olanak sağladığı ifade edilmektedir (Dunst, Trivette, & Hamby, 2007).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişimini değerlendirme sürecinde çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde

kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği ve kapsamı, öğrencilerin yazma güçlüklerini anlamada ve bu güçlükleri gidermede uygulanacak stratejilerin etkisini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Graham & Harris, 2019; Troia, 2011). Öğretmen adaylarının “geleneksel ölçme ve değerlendirme” temasında, yazılı sınavlar aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi değerlendirmeyi önermeleri, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemlere işaret etmektedir. Yazılı sınavlar, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde yazma hızlarını, yazım hatalarını ve yazı kalitesini değerlendirmede etkili bir yöntem olabilir. Ancak, bu tür değerlendirme araçları, yazma sürecindeki gelişimi ve öğrencilerin yazma becerilerindeki ilerlemeyi tam anlamıyla ortaya koymada yetersiz kalabilir (Graham & Harris, 2020). Literatürde, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde sadece geleneksel ölçme araçlarının kullanılmasının, öğrencilerin yazma sürecine dair yeterli ve detaylı bilgi sağlamadığı ve bu nedenle tamamlayıcı değerlendirme araçlarıyla desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Coker & Ritchey, 2015). Öğretmen adaylarının standartlaştırılmış ölçme araçlarını kullanmayı önerdikleri bulgular, yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi objektif kriterlere göre değerlendirme çabalarını yansıtmaktadır. Standart testler, öğrencilerin yazma becerilerini belirli bir norm grubuna göre karşılaştırma ve müdahale yöntemlerinin etkililiğini ölçme açısından önemli bir araçtır (Berninger et al., 2006). Ancak, standart testlerin yalnızca sonuç odaklı bir değerlendirme sağladığı ve öğrencilerin yazma sürecindeki bireysel farklılıkları yeterince yansıtamadığı da alanyazında belirtilmektedir (Troia, 2011). Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu tür araçların yanında tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerini de kullanmaları, öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi daha bütüncül bir şekilde değerlendirebilmelerine olanak tanıyacaktır. Öğretmen adaylarının “tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları” temasında, kontrol listesi, rubrik, gözlem, portfolyo ve performans görevi gibi araçların kullanılmasını önermeleri, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde daha kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımını benimseyeceklerini yansıtmaktadır. Bu tür araçlar, öğrencilerin yazma sürecindeki gelişimini daha ayrıntılı ve yapılandırılmış bir şekilde değerlendirmeyi sağlar (Brookhart, 2013). Rubrikler ve kontrol listeleri, öğrencilerin belirli yazma kriterlerine göre gelişimlerini izlerken, portfolyo ve performans görevleri, öğrencilerin yazılı çalışmalarını bir süreç olarak değerlendirir ve onların yazma sürecindeki düşünme ve öğrenme stratejilerini daha iyi anlamamıza olanak tanır (Miller & Linn, 2000). Literatürde, tamamlayıcı değerlendirme araçlarının, öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi izleme ve geri bildirim sağlama süreçlerinde etkili olduğu ve bu tür araçların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Graham & Perin, 2007).

Kaynakça

- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Whitaker, D., Sylvester, L., & Nolen, S. B. (1995). Integrating low- and high-level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18(4), 293–309. <https://doi.org/10.2307/1511235>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2006). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1), 1-21.
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Academic Press.

- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Coker, D. L., & Ritchey, K. D. (2015). *Teaching beginning writers*. The Guilford Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- 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>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Edyburn, D. L. (2007). Technology enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 146-152. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.1.7>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Feder, K.P. & Majnemer, A. (2007) Handwriting development, competency and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, 34(4), 20-40.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert. (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). The Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2020). Writing and students with learning disabilities. In A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), *Handbook of educational psychology and students with special needs* (pp. 487–509). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—a report to the carnegie corporation of New York*. Alliance for Excellence in Education.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Hallahan, D. P., Pullen, P.C., & Kauffman, J. M. (2022). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson.
- Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (2005). The compensatory effectiveness of the quicktionary reading pen ii on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 20, 29-38.

- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, M. D., & Linn, R. L. (2000). Validation of performance-based assessments. *Applied Psychological Measurement*, 24(4), 367–378. <https://doi.org/10.1177/0146621002203183>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods. integrating theory and practice*. Sage.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761–776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Rosenberg, M. S., Sindelar, P. T., & Hardman, M. L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: the impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, 29(3), 266–278. <https://doi.org/10.1177/019874290402900308>
- Santangelo, T., & Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on Exceptional Children*, 42(4), 1–20.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Sıgır, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention & intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Pearson
- Trainor, A. A. (2010). Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home—School Interactions: Identification and Use of Cultural and Social Capital. *Remedial and Special Education*, 31(1), 34–47. <https://doi.org/10.1177/0741932508324401>

- Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40–53. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31820a0b71>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

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

Özet

Bu araştırmada Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) konusunda Türkiye’de son yıllarda yapılmış olan lisansüstü tezlerin sistematiK analizi yapılmıştır. Araştırmada yıl ölçütü olarak son beş yıl alınmıştır. İncelenen araştırmalar 25’i yüksek lisans, 13’ü doktora olmak üzere 38 tezden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularında ilk olarak incelenen araştırmaların nicel ve nitel araştırma desenleri kullanılarak yapıldığı, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama ve ilişkisel-regresyon desenlerinin, nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışması ve fenomenoloji desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan SDÖ yeterlik çerçevesi olarak ise sadece CASEL (2020)’ın geliştirmiş olduğu SDÖ modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların içeriğinden SDÖ’ye ilişkin çeşitli kod, kategori ve temalara da ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan kodlara göre; SDÖ ile duygusal iyi oluş ve dil gelişimi, mutluluk ve psikolojik sağlamlık, okula karşı olumlu tutum, okula bağlılık, akademik yılmazlık, matematik tutumu, akademik güdülenme ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunurken, sosyal medya bağımlılığı, ilişkisel saldırganlık ve dijital bağımlılığı değişkenleri zıt yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ilkökulda olimpik değerler eğitim programı, aile eğitimleri, çevrimiçi platformlar, dışavurumcu sanat terapisi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarının, grup çalışması ve okuma çemberi yöntemlerinin ve olumlu ebeveyn ilişkilerinin çocukların SDÖ becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Eğitim ortamlarına yönelik yapılan araştırmalarda öğretmen öğrenci ilişkilerinin olumlu, bilimsel etkinlik ve sportif etkinlik katılım durumunun yüksek, devamsızlık durumunun düşük, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az ve rehber öğretmenin olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin SDÖ puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Farklı eğitim programlarıyla SDÖ’nün tartışıldığı araştırmalarda ise eğitim programlarının içeriğine SDÖ becerilerinin entegrasyonunun yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal ve duygusal öğrenme, sistematiK analiz, maarif modeli.

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

Cihan Kılıç

Yıldız Teknik University
cihankilic88@gmail.com

Abstract

In this study, a systematic analysis of postgraduate theses on Social and Emotional Learning (SEL) conducted in Turkey in recent years was conducted. The last five years were taken as the year criterion in the study. The examined studies consist of 38 theses, 25 of which are master's and 13 of which are doctoral. In the findings of the research, it was determined that the firstly examined studies were conducted using quantitative and qualitative research designs, descriptive scanning and relational-regression designs were used from quantitative research designs, and case study and phenomenology designs were used from qualitative research designs. It was determined that only the SEL model developed by CASEL (2020) was used as the SEL competency framework used in the research. Various codes, categories and themes related to SEL were also obtained from the content of the research. According to the codes obtained in the research; positive relationships were found between SDÖ and emotional well-being and language development, happiness and psychological resilience, positive attitude towards school, commitment to school, academic motivation and problem-solving skills, while opposite relationships were found between social media addiction, relational aggression and digital game addiction variables. In addition, it has been stated that the Olympic values education program in primary school, family education, online platforms, expressive art therapy and in-service training programs for teachers, group work and literature circle methods and positive parental relationships improve children's SEL skills. In studies conducted on educational environments, it has been found that students studying in schools with positive teacher-student relationships, high participation in scientific activities and sports activities, low absenteeism, low number of students per teacher, and guidance counselors have high SEL scores. In studies discussing SEL with different educational programs, it was stated that SEL skills should be integrated into the content of educational programs.

Keywords: Social and emotional learning, systematic analysis, education model.

Giriş

Sosyal ve Duygusal öğrenme (SDÖ) “çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, olumlu hedefler koymak ve elde etmek, başkaları için duygudaşlık kurmak ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sorumlu kararlar almak için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinme ve etkili bir şekilde uygulama süreçleri” (Weissberg ve Cascarino, 2013) olarak tanımlanmaktadır. SDÖ kavramı duygusal zeka ve sosyal zeka gibi kavramlardan beslenerek gelişmiştir. Bu nedenle SDÖ kavramını oluşturan bileşenler duygusal zeka ve sosyal zekayı tanımlayan çeşitli bileşenlerden oluşmuştur (Erkman vd., 2019). Gerek uluslararası gerekse Türkiye alan yazınında en çok kullanılan SDÖ bileşenleri CASEL’in belirlemiş olduğu SDÖ yeterlikleridir. Bu yeterlikler aynı zamanda beceri olarak da tanımlanmakla birlikte; 1)Öz farkındalık, 2) Öz yönetim, 3) Sorumlu karar verme, 4) Sosyal farkındalık ve 5) İlişki kurma becerileri şeklindedir.

SDÖ kavramının gelişmesinden sonra bu konuda araştırmalar yapılmaya başlanmış ve SDÖ’nün etkililiği üzerine bir alan yazın oluşmuştur. Diğer bir deyişle SDÖ’nün bireyler üzerindeki olumlu çıktıları bulunmuştur. Bu olumlu çıktılardan bazıları; sağlıklı ve olumlu ilişki kurma becerileri, psikolojik esenlik, akademik başarıya olumlu katkı, sorumlu ve katılımcı vatandaşlık bağları, öz saygı ve öz güven gelişimi olma durumlarıdır (Göl-Güven, 2022). Ayrıca SDÖ’nün olumsuz denilebilecek davranışları azalttığı da belirlenmiştir. Bu davranışlardan bazıları ise; zararlı madde kullanımı, suça yönelim, okul terki ve zorbalık gibi davranışlardır (Göl-Güven, 2022; Kılıç ve Çeliköz, 2023).

SDÖ’nün bireylerdeki olumlu çıktılarından dolayı konunun önemi zamanla daha da artmıştır. Bu önemden dolayı SDÖ becerilerinin bireylere kazandırılması ve eğitim ortamlarına yansması gerçekleşmiştir. Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında ise, 2024 yılında yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli isimliyle yayınlanan güncel öğretim programlarında SDÖ becerilerinin öğretilmesine yer verilmiştir (MEB, 2024).

SDÖ’nün gerek bireysel faydaları gerekse eğitim sistemlerine yansıyan durumlarından dolayı üzerinde güncel araştırmaların yapılması uygun görülmüştür. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında özellikle son yıllarda (2020 ve sonrası) gerek akademik makale gerekse lisans üstü tez sayılarında önemli denilebilecek ölçüde bir artışın olduğu görülmektedir. SDÖ konusundaki bu bilgi birikiminden dolayı araştırmacılar ve okuyucular için gerekli olan bilgilerin sistematik bir şekilde derlenmesi önem teşkil etmektedir.

Son yıllarda yapılmış olan SDÖ araştırmalarındaki bilgi birikimini belirli bir ölçüde derleyebilmek için bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmanın amacı; son yıllarda Türkiye’de SDÖ konusunda yazılmış olan lisans üstü tezlerin sistematik analizinin yapılması şeklinde belirlenmiştir.

Bu amaca yönelik olarak yazılmış olan araştırma soruları aşağıda belirtildiği şekildedir.

SDÖ konusunda son yıllarda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler;

1. Hangi metodoloji ile yapılmıştır?
2. İçerisinde hangi SDÖ model ve yaklaşımına yer verilmiştir?
3. Hangi değişkenler kullanılarak modellenmiştir?

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).

Veri Toplama Süreci

YÖK Tez arama platformunda “sosyal ve duygusal öğrenme” ve “sosyal duygusal öğrenme” başlığında arama yapıldığında araştırma sayılarının özellikle son 5 yılda sayıca arttığı görülmüştür. Bu nedenle son 5 yıl ölçüt olarak alınarak 2020-2024 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış olan 51 tezin sistematik analizinin yapılması uygun görülmüştür. Tezlerin yayınlandığı yıllara ait bilgiler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada incelenen tezlerin yayınlandığı yıllara göre dağılımı

2020	3
2021	9
2022	7
2023	10
2024	9
Toplam	38

Tablo 1’de araştırmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı belirtilmiştir. İncelenen 38 tezin 25’i yüksek lisans, 17’si doktora tezidir.

Verilerin Analizi

Sistematik inceleme sonucu elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizi ile birbirine benzeyen veriler belirlenmiş olan kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz yönteminden yola çıkarak SDÖ konusunda incelenen tezlerin içeriklerinden kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kod, kategori ve temalar SDÖ ile ilişkili olan değişken ve eğitim programlarıyla ilgili olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu; son yıllarda SDÖ ile ilgili Türkiye’de yapılan lisans üstü tezlerin hangi metodoloji ile yapıldığıyla ilgiliydi. Bu soruya yönelik bulgular aşağıda belirtildiği gibidir.

Yapılan analizler sonucunda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin araştırmalarda kullanıldığı fakat karma araştırma yönteminin kullanılmadığı belirlenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden hangi desenlerin kullanıldığı tablo 2’de belirtildiği gibidir.

Tablo 2. Araştırma kapsamındaki SDÖ çalışmalarında hangi desenlerin ne tür çalışmalarda kullanıldığının gösterilmesi.

Nicel Araştırma Yöntemleri	Nitel Araştırma Yöntemleri
----------------------------	----------------------------

Betimsel tarama modeli	Durum çalışması (program geliştirme çalışmaları, öğretmen, uzman ve ebeveyn görüşleri)
İlişkisel-Regresyon modelleri	Fenomonoloji (öğretmen, uzman ve ebeveyn görüşleri)

Araştırmanın ikinci sorusu SDÖ ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerde hangi SDÖ modelinin kullanıldığıyla ilgiliydi. Araştırma kapsamında taranan tezlerde sadece CASEL SDÖ yeterlik çerçevesinin kullanıldığı belirlenmiştir. Türkiye’de geliştirilmiş olan ve “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” isimli eğitim politikası belgesinde belirtilen SDÖ modeli ise henüz araştırmalarda kullanılmamıştır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu SDÖ konusunda son yıllarda Türkiye’de yapılmış olan lisansüstü tezler hangi değişkenler kullanılarak modellenmiştir şeklindeydi. Tezlerin içeriğinde kullanılan değişkenler analiz edilerek kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda; ilişkisel ve regresyon deseninde tasarlanmış araştırma bulguları ve SDÖ gelişimini destekleyen değişkenler olmak üzere iki farklı tema oluşturulmuştur. İlişkisel ve regresyon deseninde tasarlanmış araştırma bulgularına yönelik kod ve kategoriler tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. İlişkisel ve regresyon deseninde tasarlanmış araştırmalara yönelik kod ve kategoriler

Tema	İlişkisel ve Regresyon Araştırma Bulguları	
Kategoriler	Psikoloji Kategorisi	Eğitim Ortamları Kategorisi
Kodlar	• Duygusal iyi oluş ve dil gelişimi	• Okula karşı olumlu tutum
	• Sosyal medya bağımlılığı	• Okula bağlılık
	• Mutluluk	• Akademik güdülenme
	• Psikolojik sağlamlık	• Problem Çözme Becerileri
	• İlişkisel Saldırganlık	• Matematik Tutumu
	• Digital oyun bağımlılığı	• Akademik Yılmazlık

Tablo 3’de araştırma kapsamında ulaşılan ilişkisel ve regresyon deseninde tasarlanmış araştırmalara yönelik kod ve kategorilere yer verilmiştir. İlişkisel ve regresyon araştırmaları tema olarak kabul edilmiş, çıkarılan kodlara göre psikoloji ve eğitim ortamları kategorileri oluşturulmuştur.

Psikolojik iyi oluş kategorisinde; SDÖ ile duygusal iyi oluş ve dil gelişimi, sosyal medya bağımlılığı, mutluluk, psikolojik sağlamlık, ilişkisel saldırganlık ve digital oyun bağımlılığı değişkenleri; eğitim ortamları kategorisinde ise, SDÖ ile okula karşı olumlu tutum, okula bağlılık, akademik güdülenme, matematik tutumu, akademik yılmazlık ve problem çözme becerileri değişkenleri ilişkili bulunmuş ve bu araştırmada kod olarak kabul belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik belirlenmiş olan diğer tema “SDÖ gelişimini destekleyen değişkenler” olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait belirlenen kod ve kategoriler tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4. SDÖ gelişimini etkilediği şekilde bulunan kod ve kategoriler

Tema	SDÖ Gelişimini Destekleyen Değişkenler					
	Kategori	Geliştirilen Eğitim Programları	Öğretim Yöntemi	Ebeveyn Tutumu	Eğitim Ortamları	Eğitim Programlarına Entegrasyonu
Kod		Öğrencilere yönelik doğrudan SDÖ programı	Grup Çalışması	Olumlu Ebeveyn İlişkileri	Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu eğitim ortamları	Eğitim programlarına sosyal ve duygusal öğrenme programı entegrasyonu
		İlkokulda Değerler Programı	Olimpik Eğitim	Bilinçli farkındalığı kullanmak	Bilimsel etkinlik ve sportif etkinlik katılım durumu yüksek olduğu eğitim ortamları	
		Aile Eğitimleri çevrim içi platformlar				
		Dışavurumcu sanat terapisi			Devamsızlık durumu düşük	
		Sanat terapisi			Rehber öğretmen olduğu eğitim ortamları	
		Öğretmenlere Yönelik Eğitim Programları			Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olduğu okullar	

Tablo 4 de SDÖ gelişimini etkilediği bulunan kod ve kategoriler belirtilmiştir. Kategori olarak; geliştirilen eğitim programları, öğretim yöntemleri, ebeveyn tutumu, eğitim ortamları ve eğitim programları entegrasyonu başlıkları belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

SDÖ konusunda araştırmalara bakıldığında özellikle son yıllarda konuya ilginin arttığı görülmektedir. Araştırmada 2020-2024 yılları arasında SDÖ konusunda Türkiye’de yayınlanmış

olan 38 tezin sistematik analizi yapılmıştır. İncelenen tezlerin 25'i yüksek lisans, 13'ü doktora tezidir. Araştırma sistematik analiz yöntemiyle yürütülmüş ve SDÖ ile ilgili çeşitli kod, tema ve kategorilere ulaşılmıştır.

Araştırmada ilk elde edilen bulgu incelenen tezlerin araştırma yöntemleriyle ilgilidir. İncelenen araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma desenleri olarak betimsel tarama ve ilişkisel-regresyon araştırma desenleri kullanılmıştır. Bu desenlerin kullanıldığı araştırmalarda SDÖ ile çeşitli değişkenlerin farklılaşma ve ilişki durumları incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalarda ise, durum çalışması ve fenomenoloji desenlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca nitel desenler daha çok program geliştirme çalışmaları ya da öğretmen, uzman ve ebeveyn görüşlerine dayalı çalışmalar olarak yapılmıştır.

İncelenen araştırmalarda kullanılan SDÖ yeterlik çerçevesi olarak sadece CASEL (2020) modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Uluslararası düzeyde geliştirilen diğer yeterlik çerçeveleri ya da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2024) geliştirilen SDÖ modeli araştırmalarda kullanılmamıştır.

Araştırmada diğer ulaşılan sonuçlar SDÖ ile ilişkili bulunan değişkenlerle ilgilidir. İlişkisel ve regresyon deseninde yapılmış olan araştırmalarda psikolojik değişkenler olarak; duygusal iyi oluş (Kaşıkçı, 2022) ve dil gelişimi, sosyal medya bağımlılığı (Akdemir-Altınsoy, 2021; Atın, 2022), mutluluk, psikolojik sağlamlık, ilişkisel saldırganlık (Aydoğan, 2024) ve digital bağımlılığı değişkenleri bulunmuştur. Bulunan değişkenlerden duygusal iyi oluş ve dil gelişimi, mutluluk ve psikolojik sağlamlık (Temur, 2023), değişkenleri SDÖ ile pozitif yönlü ilişkili bulunurken, sosyal medya bağımlılığı, ilişkisel saldırganlık ve digital bağımlılığı (Erez, 2023; Tilki, 2021) değişkenleri zıt yönlü ilişkili olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar bireylerde SDÖ becerileri arttıkça duygusal iyi oluş ve dil gelişimi, mutluluk ve psikolojik sağlamlıklarının arttığı, sosyal medya bağımlılığı, ilişkisel saldırganlık ve digital bağımlılıklarının azaldığı anlamına gelmektedir.

Araştırmada SDÖ ile ilişkili bulunan diğer değişkenler eğitim ortamları başlığı altında belirlenmiştir. Bu değişkenler okula karşı olumlu tutum, okula bağlılık, akademik yılmazlık (Şahin, 2024), akademik güdülenme, matematik tutumu (Bayram, 2024) ve problem çözme becerileridir. SDÖ ile okula karşı olumlu tutum, okula bağlılık, akademik güdülenme ve problem çözme becerileri pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlar bireylerde SDÖ becerileri arttıkça okula karşı olumlu tutum, okula bağlılık, akademik güdülenme ve problem çözme becerilerinin de arttığı anlamına gelmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer sonuç bireylerde SDÖ gelişimini destekleyen değişkenlerle ilgilidir. Bu değişkenler geliştirilen eğitim programları, öğretim yöntemi, ebeveyn tutumu, eğitim ortamları ve eğitim programlarına entegrasyon başlıklarında belirlenmiştir. Geliştirilen eğitim programları başlığında; çocuklara yönelik geliştirilen SDÖ programları (Aktaş, 2024), ilkokulda olimpiik değerler eğitim programı (Gürsel, 2024), aile eğitimleri (Süren-Saldıroğlu, 2023) çevrimiçi platformlar (Yıldız, 2021), dışavurumcu sanat terapisi (Yılmaz, 2021), ve öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik eğitim programlarının geliştirildiği ve uygulandığı (Berberoğlu, 2024; Erbil, 2024; Ersoy-Özer, 2023; Özdemir, 2023) bulunmuştur. Öğretim yöntemi olarak grup çalışması (Ceyran, 2024), bilinçli farkındalık kullanımı (Doğan, 2021; Türkkent, 2023) ve okuma çemberi (Asra, 2022) yöntemlerinin SDÖ becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ebeveyn tutumlarına yönelik araştırmalarda ise olumlu ebeveyn ilişkilerinin çocukların SDÖ becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Eğitim ortamları ve SDÖ'ye yönelik yapılan araştırmalarda öğretmen öğrenci ilişkilerinin olumlu (Tüten, 2023), bilimsel etkinlik ve sportif etkinlik katılım durumunun yüksek,

devamsızlık durumunun düşük, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az ve rehber öğretmenin olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerin SDÖ puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Ağırkan, 2021). Farklı eğitim programlarıyla SDÖ'nün tartışıldığı araştırmalarda ise eğitim programlarının içeriğine SDÖ becerilerinin entegrasyonun yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmada Türkiye’de son yıllarda SDÖ ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizi yapılarak araştırma eğilimleri ortaya çıkarılmıştır. SDÖ konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacıların bu eğilimleri takip etmeleri araştırmanın başlıca önerisidir. Nicel ve nitel araştırma desenleriyle araştırmalar yürütülmüş fakat karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara rastlanmamıştır. SDÖ konusunda daha derin bilgi birikimi ortaya çıkarabilmek için araştırmacılara karma desenlerle araştırma yapmaları önerilmektedir. Araştırmada SDÖ ile ilişkili bulunan birçok değişken belirlenmiştir. Nicel araştırma desenleriyle araştırma yapmak isteyen araştırmacılara bu araştırmada belirlenenlerden farklı değişkenler kullanarak araştırma yapmaları önerilmektedir. Ayrıca nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama desenleri haricinde desenlerle araştırmaların yürütülmesi de önerilmektedir. Araştırmanın son önerisi SDÖ'nün Türkiye'nin mevcut eğitim sistemine entegrasyonu süreciyle ilgilidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) başlığıyla belirtilen yeni eğitim modelinin içeriğinde SDÖ becerilerinin öğretimi yer almaktadır. Araştırmacılara bu eğitim modelinde belirtilen SDÖ becerileri ve göstergelerine göre araştırma yapmaları önerilmektedir. Böylelikle Türkiye’ye özgü geliştirilmiş olan SDÖ yeterlik çerçevesinin Türk eğitim sistemine daha “iyi” entegrasyonunun yapılabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmenin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir-Altınsoy, M. (2021). *Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ve mutluluk düzeylerinin sorumluluk duygusu ve davranışı ile sosyal ve duygusal öğrenmeye göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, G. (2024). *UbD temelli sosyal duygusal öğrenme becerileri programının okul öncesi çocuklarının sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Arslanoğlu-Bayram, D. (2024). *Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeyleri ile matematik tutumları arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Asra, B. (2022). *Okuma çemberlerinin lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atın, A. (2022). *Sosyal medya bağımlılığı ve arkadaşla bağlanma ile sosyal, duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi: Ergenler üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Berberoğlu, M. M. (2024). *Öğretmen adaylarına sosyal duygusal öğrenme becerileri farkındalığı kazandırma üzerine bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Ceyran, İ. (2024). *The impact of group work on social and emotional learning in EFL classrooms: An experimental study* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> adresinden erişildi.
- Doğan, H. (2021). *Using mindfulness to support children's social and emotional learning in a kindergarten: A teacher's perspective* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erez. (2023). *Ergenlerde dijital bağımlılığı açıklamaya yönelik bir model: Benlik algısının, sosyal-duygusal öğrenmenin, ebeveyn ve arkadaş ilişkilerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Erbil, F. (2024). *Designing a teacher learning community to support early childhood practitioners' wellbeing and social emotional learning* (Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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 eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.
- Ersoy-Özer, Y. (2023). *L2 English teachers' changing practices of social and emotional learning: The impact of an inset program* (Doktora Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Göl-Güven, M. (2022). *Sosyal ve duygusal öğrenmeye dair: Tanımı, kuramsal çerçevesi ve uygulamaları*. Alternatif Eğitim Dergisi, 7(15), 9-18.
- Gürsel, N. (2024). *İlkokulda Olimpik Değerler Eğitim Programının sosyal duygusal öğrenme üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Kaşıkcı, F. (2022). *Sosyal duygusal öğrenmenin ergenlerde iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, C., & Çeliköz, M. (2023). *Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliği*. XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni*. Ankara.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Şahin, Z. (2024). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iyimserlik* (Doktora Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Süren-Saldıroğlu, G. (2023). *Sosyal duygusal öğrenme aile eğitimlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimine ve aile içi iletişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Temur, M. S. (2023). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordanması: Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve psikolojik sağlamlığa dayalı bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tilki, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Türkkent, E. (2023). *Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Tüten, M. (2023). *Ergenlerde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yordayıcısı olarak okul iklimi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). *Academic learning + social-emotional learning = national priority*. Phi Delta Kappan, 95(2), 8-13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2021). *Sosyal duygusal öğrenme becerileri çevrimiçi programının ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumuna etkisi* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. E. (2021). *Designing an expressive arts therapy curriculum to support the social-emotional learning skills of Syrian refugee students in Turkey: A validation study* (Master's Thesis). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Ayşe ERGÜN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
ayseergun88@gmail.com

Abdulkadir Kurt

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
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 Sözcükler: Göç hareketi, geçici koruma statüsü, okul iklimi, çözüm önerileri

ID - 18 - Behavioral Problems of Refugee Students at Primary School in the Adaptation Period and Suggestions for Solutions

Ayşe ERGÜN

Ağrı İbrahim Çeçen University
ayseergun88@gmail.com

Abdulkadir Kurt

Ağrı İbrahim Çeçen University
akurt@agri.edu.tr

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

Giriş

İnsanlık tarihiyle birlikte başlayan ve içinde bulunduğumuz zaman dilimi içerisinde de karşımıza önemli bir olgu olarak çıkan göç kavramı pek çok faktörle birlikte ele alınması gerektiği için çeşitli tanımlamalar kullanılmıştır. Göç olgusu en yalın haliyle yer değiştirme olarak ifade edilebilse de nedenleri ve sonuçlarıyla bütün olarak değerlendirilen bir süreç olması sebebiyle durağan bir kavram olarak nitelendirilemez. Göç olgusunun süreç olarak nitelendirilmesi ise tanımlanması, etkilerinin kontrol edilmesi, tahlil ve analiz edilerek yorumlanması açısından karmaşıklıklara sebep olabilmektedir (İçduygu ve Sirkeci, 1999; Taşçı, 2009).

İnsanlık tarihinden itibaren göç olgusu var olsa da 20. yüzyılın başlarından itibaren uluslararası bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Refah seviyesi daha yüksek koşullarda bir yaşam sürmek için göç ediliyor olmasının yanında savaşlar, açlık, siyasi baskılar, terör, doğal afetler ve verimsiz topraklar da insanoğlunu göçe zorlamış olup bu zorunlulukların halen devam ettiği görülmektedir. Milyonlarca insan Dünya Savaşları nedeniyle yaşadıkları coğrafyaları terk etmek zorunda kalmış, sonrasında Soğuk Savaş Dönemi'nde de göç artarak devam etmiştir (Ergun, 2018). Göç olgusu, sınırları anlamsız kılma aynı zamanda yeniden güçlenmesinde etkili olma gücüyle şu an içinde yaşadığımız toplumların yapısını ilgilendiren birçok önemli sonucu da ortaya çıkarmaktadır (Güler, 2020). İnsanların savaş, açlık, siyasi baskılar, doğal afetler ve terör gibi çeşitli nedenlerle yaşadıkları vatanlarını, topraklarını veya evlerini terk ederek güvenli olduğunu düşündükleri bölgelere göç etmeleri uluslararası mülteci göçlerine sebep olmaktadır.

Uluslararası göç olgusunu, daha iyi yaşam şartları arayışındaki kişi veya toplulukların yaşadıkları coğrafyalardan köklerini kopararak yeni bir ülkede asimile olması gibi basit bir eylemle tanımlamak oldukça güçtür. Göç ve yerleşme, geriye kalan tüm hayatı kapsayan hatta sonraki kuşakları da içine alan bütünsel ve boyutsal bir süreçtir. Göç olgusu, hem göç alan hem de göç veren toplumlarda toplumsal değişime sebep olan kolektif bir harekettir (Miller & Castles, 2008). İçinde bulunduğumuz coğrafyanın jeopolitik konum olarak önemli bir noktada bulunması, sınırlarımızın yakınlığı sebebiyle komşu ülkelerde meydana gelen siyasi ve sosyal durumlardan etkilenmeye açık olması, günümüzde ülkemiz için göç kavramının dile getirilmesine neden olmaktadır.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)'nın 2017'de yayınlanan raporuna göre;

“2010 yılının Aralık ayında, Muhammed Bouazizi isimli gencin Tunus'ta kendini yakarak intihar teşebbüsünde bulunmasıyla patlak veren olaylar, kısa sürede tüm Arap coğrafyasına yayılmış ve başta Mısır, Libya ve Suriye olmak üzere Cezayir, Ürdün, Bahreyn ve Yemen gibi Arap ülkelerini etkilemiştir. Bu sürecin sonunda bazı ülkelerde rejim değişiklikleri yaşanırken bazı ülkelerdeki iç karışıklıklar ise halen devam etmektedir.

Olayların sıyradığı ülkelerden biri olan Suriye Arap Cumhuriyetinde, iç karışıklıklar Mart 2011'de baş göstermiştir. Çatışma ortamından kaçan Suriyeliler, ilk kez 29 Nisan 2011'de Hatay ili Yayladağı ilçesinden 260 kişilik bir grup olarak Türkiye'ye giriş yapmıştır.”

Bu göç dalgası hızlı şekilde ilerlemiş ve geçici olacağı düşünülen bu hareketliliğin toplumsal, kültürel, sosyal ve siyasal boyutları olan bir süreç olarak günümüze kadar geldiği ifade edilmiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) Suriyelilerin komşu ülkelere sığınma hareketlerini “yakın tarihte görülen en büyük göç hareketi” olarak tanımlamıştır. Suriyeli mülteciler ilk olarak Suriye ile sınır bölgelerde kurulan kamplarda Gbarınmıştır. Kamp dışında şehir hayatına dâhil olan Suriyeli mülteciler Türk toplumu ile birlikte yaşamaya başlamış ve

kayıt altına alınma, sağlık, eğitim, barınma, istihdam, güvenlik, uyum, toplumsal kabul ve entegrasyon gibi sorunlar çıkmaya başlamıştır (Yıldız, 2018).

Göç hareketinin sonucunda ortaya çıkan ve göçün hukuki, siyasi, sosyal ve kültürel yönlerini ele alan entegrasyon, asimilasyon, uyum kavramları sadece göçmenleri değil aynı zamanda göçmenlerle içinde yaşadıkları toplum arasındaki iletişimi, sosyal ilişkileri, hukukun çerçevesini, davranışları ve tutumları da belirlemektedir (Kesgin, 2022). Bu kavramların yanı sıra mültecileri konu alan sosyal kaynaşma ve çokkültürlülük kavramlarının da mülteci süreciyle ilişkili olduğu görülmektedir. Göç hareketi sonucunda ülkemize gelen veya burada doğan okul çağındaki Suriyeli mülteci çocukların maddi yetersizlikler dolayısıyla çalışıyor olmaları, birincil ihtiyaçlarının karşılanamıyor olması, dil yetersizlikleri dolayısıyla akran iletişiminin yetersiz olması ya da olmaması, okula devam edememeleri gibi sorunlar kayıp nesil olarak nitelendirilmelerine sebep olmaktadır. Bu çocukların sağlıklı şekilde topluma entegre olması için geliştirilen devlet politikasında en önemli araç okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılımlarıdır (Yıldız, 2018). Okulda eğitim ve öğretim faaliyetleri aracılığıyla bu çocuklara Türkçenin doğru ve düzgün kullanımı, toplumsal kuralların öğretilmesi mümkün hale gelebilir, çocuklarda geleceğe dair hayal kurma becerileri geliştirilerek psikolojik ve sosyolojik uyumları sağlanabilir. Mültecilerin içinde bulundukları bu süreçleri ele alarak farklı bakış açılarıyla değerlendiren entegrasyon, asimilasyon, uyum, sosyal kaynaşma ve çokkültürlülük kavramlarına yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Entegrasyon

Entegrasyon TDK sözlüğünde “bütünleşme” ve “ve “uyum” olarak tanımlanmaktadır. Entegrasyon kavramının karışık ve genel manada kullanımı bu kavramın bazı noktalarda asimilasyon kavramı ile benzer anlamda kullanımına sebep olmuştur. Sosyolojik açıdan entegrasyon, bir kişinin ya da grubun kendisinden daha büyük bir grubun üyesi olabilmesine imkan sağlayan değerlerin ve toplumsal normların öğrenilmesi sürecidir. Entegrasyon kavramı birbiriyle ilişkili ve karşılıklı iki durumdan oluşmaktadır. İlk olarak yaygın olan kültürel yapıya uyum sağlama ve bütünleşmede topluma sonradan dahil olan bireylerin istekleri, ikincisi ise ev sahibi toplumun bireylerin farklılık ve diğer özelliklerine saygı duyarak bütünleştirici rol üstlenmesindeki tavrı ve kapasitesidir (Güler, 2020). Entegrasyon birlikte hareket edebilme yeteneğine sahip birimlerin beraber geliştirdikleri dayanışma süreci olarak tanımlanabilir. Toplumdaki bireylerin paylaşım içinde ortak hareket edebilmeleri, toplumsal sorumlulukları eşit ölçüde alabilmeleri, dayanışma ve işbirliğini sürekli şekilde canlı tutabilmeleridir. Entegrasyon kavramının devinimsel anlamda kullanımı karşılıklı şekilde, istikrarlı bir iş birliği ve iletişim sağlamak, durağan anlamda kullanımı ise bütünü meydana getiren birimler arasındaki bütüncül ve yapısal uyumu belirtmektedir (Perşembe, 2005; Yıldız, 2018).

Asimilasyon

Asimilasyon, bireylerin toplumdaki diğer bireylere ait hatıraları, duyguları, tutum ve davranışları edinip, edinilen tecrübe ve ortak tarihlerini paylaşarak o topluma ait kültürel yaşamı özümseyerek ve toplumla iç içe geçerek kaynaşması halidir. Aşamalı olarak gerçekleşen bu süreçteki davranışların değişimi yavaştır, ayrıca uzun bir süreç içerisinde birikerek oluşmuş olsalar bile ölçülü şekildedir. Asimilasyonda süreç bilinçdışı şekilde ilerlemektedir. Kişi toplumun ortak yaşantısıyla farkında olmadan yani bütünleşmeye neden olan olayları çok az algılayarak toplumla bütünleşir (Park & Burgess, 2017’den akt. Güler, 2020). Asimilasyon sürecinde zihinsel ve davranışsal boyutta bir değişim söz konusudur. Bireyler ya da gruplar süreç içerisinde

kendilerine ait kültürel kimliklerinden, değerlerinden ve yaşantılarından uzaklaşarak, başka bir bireye ya da gruba ait kültürü benimsemektedirler (Bilgin, 1994, s. 75; Yıldız, 2018). Asimilasyon, sosyal iletişimin söz konusu olduğu taraflar arasında kendiliğinden ve çift taraflı olarak gelişmektedir. İlk olarak birey ya da gruplar tarafından kendilerine ait kültür unutulmakta sonrasında ise içinde bulundukları yeni kültürü benimsemektedirler (Arslantürk, 2011, s. 251; Yıldız, 2018). Asimilasyon teorileri toplum içerisinde yaşayan göçmenlerin benliğini ve kültürlerini değiştirmeye odaklanması sebebiyle günümüzde geçerliliğini yitirmiş olup çokkültürlülük ve entegrasyon kavramlarının ön plana çıktığı görünmektedir. Bireylerin veya grupların kendi benliklerinden ve sahip oldukları kültürlerinden kopmalarının kolay bir süreç olmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple uyum politikaları ve uygulamalarında bireyler veya grupların içinde yaşadıkları toplumun işleyişine ve bütünlüğüne uyum sağlaması söz konusu olduğundan günümüzde daha çok entegrasyon kavramı üzerinde durulmaktadır (Özmen, 2012, s. 71; Yıldız, 2018).

Uyum

Uyum kavramı topluma yeni dahil olanlar için değil, var olan toplumun da değişmesi veya gelişmesini ifade etmesi yönüyle yeni göç yönetiminin değerleri arasındadır (Sağiroğlu, 2016; Ergun, 2018). Uyum kapsamında devletler tarafından yapılan politikalar, ülkelerin ulus ve uluslaşma kavramlarına nasıl yaklaştığını da ifade etmektedir. Ulus kavramı aidiyet duygusu olarak belirli norm ve değerleri kapsarken bu değerler, söz konusu ulusa sonradan dahil olan birey ve grupların topluma uyumunun ne şekilde gerçekleşebileceğini de belirler (Saggar, 1995'den akt. Ark Yıldırım ve Özer Yürür, 2019). Bu kapsamda uyum kavramı sadece birey, gruplar ya da toplum arasında gerçekleşen bir olgu olmayıp devlet tarafından ortaya konan politikaları ve yaklaşımları da ifade etmektedir.

Çokkültürlülük

İçinde bulundukları ev sahibi ülkenin kültürel değerlerinin temel prensiplerine uyum göstermeleri beklenen göçmenleri farklılıklarını terk etmeye zorlamadan; sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda içinde yaşadıkları toplumdaki bireylerle eşit haklara sahip olmaları gerekliliği çokkültürlülük kavramının çerçevesini oluşturmaktadır. (Güler, 2020). Çokkültürlülük kavramı farklı etnik kökene, dil, din ve ırka sahip toplulukların bir arada yaşayabilmesi olarak düşünülmektedir. Etnik ve dini grupların yoğun olduğu ülkelerdeki kültürel farklılıklar çokkültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Post-modern dönemde meydana gelen çokkültürlülük olgusu, post-modern dönemin çeşitlilik, çoğulculuk gibi özelliklerini temele almıştır (Yakışır, 2009; Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Çokkültürlü eğitim fikir olarak ya da bir kavram olarak tanımlanacağı gibi eğitim reformu olarak da ifade edilecek bir süreci içermektedir. Bu kapsamda çokkültürlü eğitim, etnik köken, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim ve sosyokültürel sınıfı ne olursa olsun bütün öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olduğu bir okul ortamının olması gerektiğinin üzerinde durmaktadır (Banks, 2013). Göçmenlerin içinde yaşadıkları ülke için katma değer oluşturdukları ve toplumda diğer bireylerle eşit şekilde yer aldıkları uyum süreci için, çokkültürlülük olgusundan beklenen hedeflerin gerçekleştiği söylenebilir. Süreç içerisinde sadece okul çağındaki çocuklar için değil yetişkinler için de eğitim programlarının oluşturulması çokkültürlü eğitim yaklaşımı kapsamında ev sahibi ülkeye uyum sağlanması konusunda olumlu bir etkiye sebep olacaktır. Yetişkin eğitimi düzenlenirken örgün eğitim programlarının aksine değişken şartlara ve ihtiyaçlara yer verilmeli, toplumdaki dönüşüm ve değişim gereksinimleri göz önünde bulundurulmalı ayrıca kişisel özellikler dikkate alınmalıdır (Dimici, 2023).

Sosyal Kaynaşma

Sosyal Kaynaşma kavramı zaman akışı içerisinde soyut bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar sosyal kaynaşmayı, toplumu oluşturan bireylerin her konuda birbirine destek olması, güven duyması ve bir gruba dahil olma isteği olarak tanımlamaya çalışırken bazı araştırmacılar ise bireyler arası ilişki ağlarını içeren birikim ve yaşam kalitesi olarak sınırlarını çizmeye çalışmışlardır (Duman ve Alacahan, 2010; Kaya ve Keleş, 2023). Uyum temelinde sosyal kaynaşmayı ele alan bir başka çalışma ise Dick Stanley tarafından yapılmıştır. Toplumu oluşturan bireylerin rahatlık içinde yaşamak ve hayat kalitelerini artırmak için karşılıklı istekleri doğrultusunda iş birliği içerisinde yaşamları veya nedenlerini özgürce değiştirebildikleri bir araya gelme durumu olarak tanımlamıştır. Bu durumda ortaya çıkan sosyal uyum, sağlık ve ekonomik refah gibi pek çok alandaki sonuçlara sosyal anlamda katkı sağlayacaktır (Yavuz, 2021). Toplumu oluşturan bireylerin her konuda birbirine destek olarak oluşturduğu sosyal birikim, bireylerin güçlü, güvenli, sağlıklı ve zengin olmasına sebep olarak yönetimlerin daha demokratik olmasına imkan tanır. Sosyal sermaye toplumdaki bireylere sağlık, etkinliklere katılım, eğitim ve güvenlik gibi konularda katkı sağlayarak problemlerini daha kolay ve hızlı çözmelerine ayrıca bilgi paylaşımlarına fırsat tanır. Sosyal sermaye bireylerin kişisel isteklerinden arınmasında ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayan ahlak, erdem, dürüstlük ve sadakat gibi değerlerin kazanılmasında etkili olur (Aslan, 2016; Kaya ve Keleş, 2023). Toplumun unsurlarını bir arada tutma ve hoşgörü kavramının bireyler arasında yerleşmesinde sivil toplumun önemini vurgulayan çalışmaların bir kısmı sosyal kaynaşmayı güven ve karşılıklılık çerçevesinde sosyal sermaye kavramı içerisinde ele almaktadır. Sosyal sermayeyi savunanlar etnik, kültürel ve dini gruplar arasında iletişim ve etkileşimin artırılması ile sivil katılımın önemine vurgu yapmışlardır. Toplumdaki bireyler arasında sağlanan güven duygusu, işbirliği ve ortaklaşa iş yapabilme eylemini güçlendirerek sosyal etkileşimleri artırmaktadır. Sosyal ağların sıklık ve yoğunluk durumu sosyal kaynaşmanın ne ölçüde olduğunu göstermektedir (Putnam, 1993'den akt. Duman ve Alacahan, 2011).

Göç hareketi sonucunda ülkemize gelen veya burada doğan okul çağındaki mülteci çocukların okul iklimine uyum sürecinde yaşadıkları zorluklar ve sorunlar, kaynaşma süreçleri ve davranış bozuklukları; asimilasyon, entegrasyon, uyum, sosyal kaynaşma ve çokkültürlülük kavramları altında ele alınmış olup bu bağlamda çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırma 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan bir devlet okulunun ilköğretim kademesinde gerçekleştirilerek eğitim programına uyum kapsamında Türk ve mülteci statüsündeki çocukların aynı sınıfta eğitim almalarının davranış bozukluğu bağlamında olumsuz tarafları, öğretmen bakış açısının Türk öğrencilerin mülteci statüsündeki öğrencilere bakış açısındaki etkisi üzerinde durulmuştur. Ortaya çıkacak davranış bozukluklarına yönelik çözüm önerileri geliştirilerek bu konumdaki öğrencilerin okula uyum süreçlerinin daha kolay ve daha nitelikli olması beklenmektedir.

Araştırmanın Soruları

Bu çalışmada;

1. Eğitim programına uyum kapsamında Türk ve mülteci statüsündeki çocukların aynı sınıfta eğitim almalarına ilişkin olumlu ve olumsuz yönler nelerdir?

2. Mülteci statüsündeki öğrencilerin okula uyum süreci kapsamında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenin mülteci statüsündeki öğrencilere karşı bakış açısı okul iklimine uyum noktasında nasıldır?
4. Mülteci statüsündeki öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine aktif katılım noktasında göstermiş oldukları davranış eğilimi nasıldır? Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında,

- 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı,
- Ağrı İlinde Merkeze bağlı bir devlet okulunun ilkokul kademesinde,
- İlgili sınıfta bulunan 3 Suriye uyruklu olmak üzere toplam 13 öğrenci,
- İlgili sınıfın sınıf öğretmeni,
- 10 haftalık (12 Şubat – 22 Nisan 2024) bir öğrenme- öğretme süreci,
- İlgili tarihler içerisinde haftada iki gün yapılan gözlem süreci
- İlgili sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ile sınırlı kalmıştır.

Yöntem

Temel Eğitimde Mülteci Statüsündeki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Göstermiş Oldukları Davranış Sorunları ve Bunlara İlişkin Çözüm Önerileri” başlığındaki bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile ele alınmıştır. Durum çalışması, araştırmacının ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi duruma ilişkin etkenleri bütüncül bir yaklaşımla araştırdığı, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği veya ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerine odaklandığı nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmalarda durum çalışmaları; meydana gelen bir olayın ayrıntılarını tanımlamak, olaya ilişkin açıklamalar geliştirmek ve olayın değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Gall, Borg & Gall, 1996’dan akt. Büyüköztürk vd., 2023).

Bir durum ya da olayın derinlemesine incelendiği durum çalışmasında boyamsal olarak incelenen veriler sistematik şekilde toplanır ve gerçek ortamda neler olduğu anlaşılmasına çalışılır. Araştırma sonucunda olayın neden o şekilde oluştuğu ve nelere odaklanması gerektiği gelecek çalışmalara rehberlik edecektir (Davey, 1991’den akt. Subaşı ve Okumuş, 2017). Başka bir ifade ile boyamsal bir yaklaşım olan durum çalışması, var olan durumu açıklar ya da gelişim ve değişime etki eden etmenler arasındaki faktörleri derinlemesine inceleyerek analiz eder ve süreç içerisindeki gelişimi gösterir (Best & Kahn, 2017; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019).

Bu kapsamda, yapılan çalışmada olayların derinlemesine incelenmesi ve ayrıntıları ile ele alınarak analiz edilmesi açısından durum çalışmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan bir devlet okulunda ilkokul kademesindeki bir sınıfta yer alan öğrenciler ve sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme olaylar ve olaylar arasındaki bağlantıları görmemize olanak tanıyan uygun örnekleme modeli kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme modelinde araştırmacı, ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en kolay şekilde ulaşabildiği yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur ya da en ulaşılabilir ve maksimum ölçüde tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Cohen & Manion, 1998'den akt. Büyüköztürk vd., 2023). Seçilen katılımcılara kolay ulaşılan, araştırmaya katılmak için hazır ve istekli kişileri kapsayan bir örnekleme tekniğidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015'ten akt. Karadirek, G, 2023). Araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek araştırmasına hız kazandırır ayrıca zaman tasarrufu sağlar.

Çalışma grubunda yer alan ilgili sınıftaki mülteci çocuklara ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişken	Uyruk	Türkiye'ye Geliş Tarihleri
Ö1	Suriye	2015
Ö2	Suriye	2014
Ö3	Suriye	2015

Veri Toplama Aracı

Araştırma bağlamında elde edilecek veriler için, veri toplama araçlarından araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan bir devlet okulunda ilkokul kademesindeki bir sınıfta eğitim gören mülteci öğrenciler sistematik şekilde araştırmacı ve bağımsız başka bir araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Hazırlanan gözlem formu (Ek-1) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-2) 10 haftalık bir öğrenme öğretme sürecini kapsamış olup araştırmacı tarafından her hafta gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı bir devlet üniversitesinin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde aktif yüksek lisans öğrencisi olarak öğrenimine devam etmektedir. Yapılan bu çalışma doğrultusunda araştırmacı ilgili kurumlardan izinler almış, 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. Bağımsız araştırmacı ise ilgili tarihler arasında ilgili sınıfı 4 kez ziyaret ederek ders esnasında sınıfta ve ders aralarında öğrencileri gözlemlemiş, hazırlanan gözlem formuna (Ek-1) gözlemlerini aktarmıştır. Ayrıca ilgili sınıfın sınıf öğretmeniyle 50 dakika birebir yüz yüze görüşme yapmış, görüşme sonuçlarını yarı yapılandırılmış görüşme formunda (Ek-2) belirtmiştir. Araştırmacı ve bağımsız araştırmacı tarafından elde edilen veriler karşılaştırılarak uyum sürecindeki davranışlar incelenmiş, meydana gelen davranış değişiklikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Davranış değişikliklerinin sebepleri araştırılarak,

davranış bozukluklarına sebep olan etkiler ve çözüm yöntemleri üzerinde durulmuştur. Araştırmacı ve bağımsız araştırmacı tarafından elde edilen bulguların ortak ve farklı tarafları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken kaynak taraması yapılmış aynı zamanda iki uzmana danışılmıştır. Uzmanlar (Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında aktif olarak çalışan iki uzman) tarafından uygun görülmeyen sorular çıkarılmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Bu noktada veri toplama araçlarının geçerliğini artırma hususunda uzman görüşlerine yer verilmiştir. Bunun ışığında katılımcı teyidi sağlamak için ilgili sınıf öğretmeninden elde edilen görüşme kayıtları tekrar kendisinin onayına sunulmuştur. Son olarak gözlem ve görüşme verilerinde güvenirliliği sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi yapılmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde Miles & Huberman (1994) güvenirlilik formülü $*\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$ kullanılmış, araştırmacılar arasındaki uyum % 90, 52 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

İçerik analizi, verinin tekrarlanması ve geçerli sonuçların elde edilmesine olanak tanınması yönüyle verinin içeriğiyle ilgili kullanılan bir araştırma tekniğidir (Kirppendorff, 1980'den akt. Keskin, 2024). Türkiye'de fen bilimleri, bilgisayar gibi pek çok farklı disiplin alanında genel eğilimlerin görülebilmesi için yürütülen araştırmalarda içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Kurt ve Erdoğan, 2015). Dolaylı yollarla insan davranışlarını ve doğasını belirlemeye imkân tanır böylece farklı etmenlere bağlı olarak öğrencilerin süreç içindeki değişimleri ve diğer gruplarla mukayeseleri yapılabilir. Özellikle gözlem ve görüşmelerde elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2023, s. 258-259).

Araştırmacı tarafından öğrenci davranışları gözlenerek her bir mülteci öğrenci için gözlem formu (haftada iki defa) doldurulmuştur. Gözlem formu kullanılarak elde edilen veriler incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ilgili sınıfın öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bağımsız araştırmacı tarafından yeniden incelenmiş ve araştırmacılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Elde edilen bulgular kodlar ve temalar oluşturularak şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Göç hareketi sonucunda ülkemize gelen veya burada doğan okul çağındaki Suriyeli mülteci çocuklar entegrasyonentegrasyon, asimilasyon, uyum, sosyal kaynaşma ve çokkültürlülük bağlamında ele alınarak, davranış bozukluklarının sebepleri ve çözüm önerilerinin sunulmaya çalışıldığı bu araştırmada eğitim programına uyum kapsamında Türk ve mülteci statüsündeki çocukların aynı sınıfta eğitim almalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Programına Uyum Kapsamında Türk ve Mülteci Statüsündeki Çocukların Aynı Sınıfta Eğitim Almalarının Olumlu Ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bilgiler.

Olumlu		Olumsuz	
Tema	Kod	Tema	Kod
Kaynaşma	Ders esnasında aktif katılım	Önyargı	Hedef dilde telaffuz zorluğu

	Akran ile oyun oynama		Kültürel farklara karşı direnç
	Sosyal etkileşim		Türkçeyi anlamada yetersizlik
	Kaynaşmanın hızlı yaşanması	Dil Engeli	Türkçeyi konuşmada yetersizlik
	Eğitim dilinin Türkçe olması		Türk öğrenciler ile iletişim engeli
	Okuma becerisinin gelişmesi		Türk öğrencilerin ana dilden kaynaklı
	Dinleme becerisinin gelişmesi		Türkçe dil becerisinde ileride olması
	Konuşma becerisinin gelişmesi	Akademik Başarısızlık	Mülteci öğrencilerde okul kültürünün gelişmemesi
	Yazma becerisinin gelişmesi		Sınıf içi kurallara karşı direnç
	Akran iletişiminin artması		
	Akran desteğinin artması		
	Grupla iş birliği		

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarına göre Türk ve mülteci statüsündeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almaları; ders esnasında aktif katılım sağlanması, akran ile oyun oynama, sosyal etkileşim ve kaynaşmanın daha hızlı yaşanması yönüyle avantajlılık sağlanmış , eğitim dilinin Türkçe olması, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesi, akran iletişiminin ve desteğinin, grup iş birliğinin artması konularında olumlu yönde etki etmiştir. Hedef dile karşı telaffuz zorluğu, kültürel farklara karşı direnç, Türkçeyi anlama ve konuşmada yetersizlik, Türk öğrenciler ile iletişim engeli güçlüklerin yaşanmasına sebep olmuş, Türk öğrencilerin dilden kaynaklı ileride olması, mülteci öğrencilerde okul kültürünün gelişmemesi ve sınıf içi kurallara karşı direnç negatif yönde eğilimlerin olduğunu göstermiştir.

Eğitim programına uyum kapsamında Türk ve mülteci statüsündeki çocukların aynı sınıfta eğitim almalarına yönelik sınıf öğretmeni tarafından belirtilen görüşlerin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“...Mülteci öğrencilerle Türk öğrencilerin özellikle önyargıların kırılması ve kaynaşmanın sağlanabilmesi için beraber eğitim almalarını doğru buluyorum ancak okula başlamadan önce veya okulla birlikte dil eğitimi almaları gerektiğini düşünüyorum...”

“...Benim sınıftımdaki mülteci öğrencilerimin akademik başarıları Türk öğrencilerle kıyasladığım zaman daha düşük. Okuma ve yazma konusunda geride kalıyorlar bu nedenle o öğrencilerin desteklenmesi gerekiyor. Okudukları kelimelerin anlamlarını da bilmedikleri için okuduğunu anlama konusunda da çok yavaş ilerleme gösteriyorlar bu doğal bir süreç ama sınıf içerisinde kıyasladığım zaman dezavantajlı durumdalar...”

Tablo 3. Mülteci Statüsündeki Öğrencilerin Okula Uyum Süreci Kapsamında Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular.

Karşılaşılan Zorluklar	
Tema	Kod
Dil Yetersizliği	Türkçe okumada zorluklar
	Türkçeyi dinlemede zorluklar
	Türkçe yazmada zorluklar
	Türkçe konuşmada zorluklar
Kültürleşme eksikliği	Ders esnasında ilgisizlik
	Ödev yapma alışkanlığı kazanmada güçlükler
	Defter ve kitap düzeninin sağlanamaması
	Okula vaktinde gelmeme
	Devamsızlık yapma
	Sınıftaki eşyalara zarar verme
	Sınıftaki öğrencilerin eşyalarına zarar verme

Sosyal İletişim Bozukluğu	Öğretmenin eşyalarına zarar verme
	Sınıftaki öğrencilerin eşyalarını izinsiz kullanma
	Oyun kurallarına uymada zorluklar
	Sosyal etkinliklere uyum sağlamada güçlük
	Türk öğrencilerin mülteci statüsündeki öğrencilere karşı ön yargısı
	Türk ve mülteci öğrencilerin birlikte sosyalleşememesi

Tablo 3’te görüldüğü üzere mülteci statüsündeki öğrencilerin okula uyum süreci kapsamında Türkçe okumada, dinlemede, yazma ve konuşmada zorluklar yaşadığı, ders esnasında ilgisizlik, ödev yapma alışkanlığı kazanmada güçlükler, defter ve kitap düzeninin sağlanamaması, okula vaktinde gelmeme, devamsızlık yapma, sınıftaki eşyalara, sınıftaki öğrencilerin eşyalarına ve öğretmenin eşyalarına zarar verme, sınıftaki öğrencilerin eşyalarını izinsiz kullanma konularında uyum süreci bağlamında zorluklar yaşandığı gözlenmiştir. Ayrıca oyun kurallarına ve sosyal etkinliklere uyum sağlamada, Türk öğrencilerin mülteci statüsündeki öğrencilere karşı ön yargısı hususunda, Türk ve mülteci öğrencilerin birlikte sosyalleşememesi konuları da karşılaşılan zorluklardandır.

Mülteci statüsündeki öğrencilerin okula uyum süreci kapsamında karşılaştıkları zorluklara ilişkin sınıf öğretmeni tarafından belirtilen görüşlerin bir kısmı aşağıda verilmiştir:

“...Öğrenciler öncesinde ana sınıfına gelmemişler bu sebeple birinci sınıfa ilk başladıklarında okul kültürü oluşmamıştı. İlk zamanlarda çok fazla devamsızlık yapıyorlardı...”

“...Zaman zaman birbirlerine karşı kötü sözler söyleyebiliyorlar. Yalan söylemeye yönelimleri var ve bunu şaka adı altında yapıyorlar şaka yapmak demek onlar için yalan söylemek olarak kullanılıyor. Ayrıca bazen başkalarının eşyalarını karıştırıyorlar maalesef, çantalarına bakabiliyorlar hatta izinsiz alabiliyorlar. Kendi eşyalarını temiz ve düzenli kullanma konusunda da özensizler...”

Tablo 4. Sınıf Öğretmeninin Mülteci Statüsündeki Öğrencilerin Okul İklimine Uyum Doğrultusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.

Olumlu		Olumsuz	
Tema	Kod	Tema	Kod
Kaynaşma sağlayıcı faktörler	Grup odaklı eğitsel oyunlar	İletişimsizlik	Öğretmenin mülteci öğrencilerle yaşadığı dil sorunu
	Grup odaklı sosyal etkinlikler		Öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği
	Farklı kültürleri tanıma		Mülteci öğrencilerin Türkçedeki yetersizliği
	Veli desteği		Velilere ulaşmada güçlükler
Ortak Dil	İki dilin ortak kelimelerle ifade edilmesi	Davranış Bozukluğu	Argo sözcük kullanımı
	Ağız ve lehçedeki benzerlik		Kurallara itaat etmeme
	Beden dilindeki uyumluluk		İçsel motivasyon yetersizliği
			Dışsal motivasyon yetersizliği

Tablo 4’te görüldüğü üzere sınıf öğretmeninin mülteci statüsündeki öğrencilerin okul iklimine uyumu doğrultusundaki görüşlerine göre grup odaklı eğitsel oyunlar ve sosyal etkinlikler, farklı

kültürleri tanıma, veli desteği, iki dilin ortak kelimelerle ifade edilmesi, ağız ve lehçedeki benzerlik ve beden dilindeki uyumluluk olumlu yönde eğilim oluşturunken, öğretmenin mülteci öğrencilerle yaşadığı dil sorunu, öğretmenin hizmet içi eğitim yetersizliği, mülteci öğrencilerin Türkçedeki yetersizliği, velilere ulaşmada güçlükler, argo söz kullanımı, kurallara itaat etmeme, içsel ve dışsal motivasyon yetersizliği olumsuz yönde eğilim oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenin mülteci statüsündeki öğrencilerin okul iklimine uyum doğrultusundaki görüşlerine ilişkin ifadelerinin bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

“...Oturma düzeninde Türk ve mülteci öğrenciler yan yana olacak şekilde bir planlama yapıyorum. Geziye gitme fırsatımız oldu veya birkaç kez okul bahçesinde piknik yaptık, yerli malı haftasını kutlarken birlikte yemek yedik bu tür aktiviteler de öğrencileri birbirine bağlıyor. Özel günlerde aralarında çekiliş yapıyoruz ve birbirlerine notlar, resimler veya hediyeler hazırlıyorlar...”

“...Birlikte oyun oynarken veya etkinlik yaparken birbirlerine karşı tutumları daha sahiplenici oluyor. Ders araç gereçleri eksik olduğu zaman paylaşıyorlar veya bazen okuma yaptırıyorlar, ödevlerine yardım ediyorlar. Kız öğrenciler iki kişi olduğu için birbirleriyle daha çok vakit geçiriyorlar ama erkek olan öğrencim diğer erkek öğrencilerle daha çok kaynaşabiliyor...”

Tablo 5.. Mülteci Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Etkinliklerine Aktif Katılım Noktasında Göstermiş Oldukları Davranış Eğilimine İlişkin Bulgular

Ö1 kodlu öğrenci için Türkçeyi anlama ve konuşma (%100), derslere karşı ilgili olma (%100), sınıf içi etkinliklere katılma (%100), öğretmeniyle ve okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurma (%100), Türk öğrenciler ile teneffüste birlikte oyun oynama (%100), yalan söyleme (%0), başkalarının eşyalarını izinsiz kullanma (%0) davranışları pozitif yönde sıklık gösterirken, kişisel

Gözlem Maddesi Mülteci Öğrenciler:	10 Haftalık Gözlem Süreci											
	Ö1				Ö2				Ö3			
	f		%		f		%		f		%	
	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H	E	H
1 Türkçe anlayabilir.	10	-	100	-	8	2	80	20	10	-	100	-
2 Türkçe konuşabilir.	10	-	100	-	4	6	40	60	10	-	100	-
3 Türkçe yazabilir.	9	1	90	10	2	8	20	80	8	2	80	20
4 Sözlü komutlara uyar.	8	2	80	20	7	3	70	30	7	3	70	30
5 Okula vaktinde gelir.	9	1	90	10	9	1	90	10	9	1	90	10
6 Devamsızlık yapar.	-	10	-	10	4	6	40	60	5	5	50	50
7 Derslere karşı ilgili davranır.	10	-	100	-	-	10	-	100	7	3	70	30
8 Sınıf içi etkinliklere katılır.	10	-	100	-	10	-	100	-	10	-	100	-
9 Öğretmeniyle iletişim kurar.	10	-	100	-	10	-	100	-	10	-	100	-
10 Verilen ödevleri yapar.	8	2	80	20	8	2	80	20	4	6	40	60
11 Kendi eşyalarına özen gösterir.	1	9	10	90	-	10	-	100	-	10	-	100
12 Sınıftaki eşyalara özen gösterir.	9	1	90	10	7	3	70	30	6	4	60	40
13 Yalan söyler.	-	10	-	100	1	9	10	90	5	5	50	50
14 Argo sözcükler kullanır.	1	9	10	90	2	8	20	80	4	6	40	60
15 Şiddete meyillidir.	1	9	10	90	2	8	20	80	4	6	40	60
16 Kişisel bakımına dikkat eder.	-	10	-	100	-	10	-	100	-	10	-	100
17 Kılık kıyafetine özen gösterir.	-	10	-	100	-	10	-	100	-	10	-	100
18 Başkalarının eşyalarını izinsiz kullanır.	-	10	-	100	4	6	40	60	3	7	30	70
19 Karşılaştığı sorunları kendi çözer.	7	3	70	30	3	7	30	70	5	5	50	50
20 Kendi aralarında Türkçe konuşurlar.	-	10	-	100	-	10	-	100	-	10	-	100
21 Okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurar.	10	-	100	-	9	1	90	10	10	-	100	-
22 Türk öğrenciler ve mülteci öğrenciler teneffüste birlikte oyun oynar.	10	-	100	-	6	4	60	40	6	4	60	40
23 Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı tutumu olumludur.	9	1	90	10	7	3	70	30	6	4	60	40

bakımına dikkat etme (%0), kılık kıyafetine özen gösterme (%0) ve kendi aralarında Türkçe konuşma (%0) davranışlarında negatif yönde sıklık gözlenmiştir.

Ö2 kodlu öğrencide ise sınıf içi etkinliklere katılma (%100), öğretmeniyle iletişim kurma (%100) davranışları sıklıkla gözlenirken, derslere karşı ilgili davranma (%0), kendi eşyalarına özen gösterme (%0), kişisel bakımına dikkat etme (%0), kılık kıyafetine özen gösterme (%0) ve kendi aralarında Türkçe konuşma (%0) en az gözlenen davranışlardır.

Ö3 kodlu öğrencide en sık Türkçe konuşma ve anlama (%100), sınıf içi etkinliklere katılma (%100), öğretmeniyle ve okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurma (%100) davranışları

gözlenirken, en az kendi eşyalarına özen gösterme (%0), kişisel bakımına dikkat etme (%0), kılık kıyafetine özen gösterme (%0), kendi aralarında Türkçe konuşma (%0) davranışları gözlemlenmiştir.

Mülteci statüsündeki öğrencilerin eğitim etkinliklerine aktif katılım noktasında göstermiş oldukları davranış eğilimine ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“...Üçüncü öğrencimin derslere olan ilgisi çok zayıf, ben ders anlatırken dikkati aşırı dağınık ve pek çok zaman beni dinlemiyor kitaplarına bir şeyler yazıyor veya karalıyor, resim yapıyor, elinde bir şey varsa onunla ilgileniyor. Ödevlerini genelde karalama şeklinde yapıyor. Okuma hızı çok düşük olmasına ve üstelememe rağmen öğrencinin kendisinde gayret ve istek gözlemleyemiyorum...”

“...Ders dışı etkinliklerde genel olarak ilgililer ve istekliler. Resim yapmayı, oyun hamuruyla oynamayı, puzzle yapmayı çok seviyorlar...”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim programına uyum kapsamında Türk ve mülteci statüsündeki çocukların aynı sınıfta eğitim almaları, öğrenciler arasında kaynaşmanın daha hızlı olabilmesi açısından önem kazanmaktadır. Türkçe konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri sınıf ortamında sürekli pekiştirildiğinden öğrencilerin dili kullanma becerilerinin gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir ve bu durumun dil öğrenmede avantajlılık sağladığı düşünülmektedir. Aynı sınıfta eğitim almanın öğrenciler arasında akran iletişiminin ve desteğinin artmasına imkân tanıdığı gözlemlenmiştir. Yıldız (2018) tarafından yapılan “Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları Ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği” adlı çalışmada da Suriyeli mülteci çocukların Türk toplumuna uyum sağlamaları ve entegre olabilmeleri için eğitimin en önemli araçlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmış; eğitim vasıtasıyla Türkçe öğrenen, Türk kültürünü ve toplumsal normlarını tanıyıp benimseyen çocukların, Türk arkadaş edinerek kolayca iletişim kurup anlaşılabildiği bu sayede ileride topluma faydalı bir fert olabilmek için çabaladığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla çalışma kaynaşma, dil gelişimi ve akran eğitimi temalarıyla ortak özellik göstermektedir. Biçer (2023) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler tarafından, mülteci öğrencilerin kendilerini ilerletme çabasında olmalarının ve kendilerini kanıtlamak için çalışmalarını arttırmalarının sınıfta bir rekabet ortamı oluşturduğu belirtilmiştir. Bu sayede sınıftaki bütün öğrencilerin daha fazla çalışarak birbirleriyle yarışmaya başladıkları ve sınıf başarısında genel bir artış olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada ise aynı sınıfta eğitim alan öğrenciler arasında ders başarısı yönüyle bireysel farklar olduğu gözlemlenmiştir. Bireysel farklar arasındaki bu seviye farklılığı akademik başarısızlığa yol açmıştır. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin ders başarısı noktasında Türk öğrencilerden geri kaldığı gözlemlenmiştir. Çalışma bu yönüyle Biçer (2023) tarafından elde edilen bulgulardan farklılık göstermektedir.

Mülteci statüsündeki öğrencilerin okula uyum süreci kapsamında Türkçe okumada, dinlemede, yazma ve konuşmada zorluklar yaşadıkları gözlenmiştir. Biçer (2023) tarafından yapılan çalışmada da mültecilerin, uyum süreçleri üzerindeki en büyük etkenin ‘dil’ konusu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşmakta, yazmakta ve anlamakta güçlük çekmesi nedeniyle akademik anlamda sorun yaşadıkları ifade edilmiş olup bu durumun akranlarıyla aralarında iletişim sorunlarına sebep olduğu ifade edilmiştir. Aykırı (2017) ise çalışmasında Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretimlerine yönelik başlıca sorunlarının dil farklılığına dayalı okuduğunu anlamama,

iletişim kuramama, uyumsuzluk ve devamsızlık olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular yapılan çalışma ile benzerlik göstermekte olup alan yazında da “dil yetersizliği” nedeniyle yaşanan zorluluklara ait bulgular ne çıkmaktadır.

Mülteci statüsündeki öğrencilerin okul iklimine uyumu doğrultusunda sınıf öğretmeninin bakış açısına yönelik olarak elde edilen bulgular Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan “ğretmenlerin okkltrl Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli rneği” isimli çalışmada katılımcıların genel olarak kültürel farklılıklara ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve eğitim ortamında farklı kültürlere yer verilmesi gerektiği inancını taşıdıkları ifadeleri ile benzerlik göstermektedir.

Mülteci statüsündeki öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmasına karşın sosyal ve kültürel faaliyetlere daha ilgili ve istekli olmaları da yapılan çalışmanın sonuçları arasında yer almakta olup mülteci statüsündeki öğrencilerin okul iklimine uyum süreçlerinde olumlu yönde eğilim gösterdikleri hedef davranışlar artırılarak uyum sürecinin hızlandırılabilceği düşünülmektedir. Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan “” Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri Ve Suriyeli ğrenciler.” isimli çalışmada Suriyeli ğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduğu ve ders içi etkinliklere katılım düzeylerinin yetersiz kaldığı yönünde elde edilen bulgular yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Saklan ve Karakütük (2022) tarafından yapılan “Türkiye’deki Suriyeli Eğitim ağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri zerine Bir zmleme” isimli çalışmada ise Suriyeli ğrencilere ilişkin dil kursları, uyum programları gibi etkinlikler düzenlendiğinde, Suriyeli ğrencilerin Türk öğrencilerle etkileşiminin güçlendiğine yer verilmiştir. şensin (2016) tarafından yapılan “Sınıf ğretmenlerinin Suriye’den Gle Gelen ğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Emel ve Melis ğretmenlerin, Suriyeli ğrencilerin arkadaşlarına uyumunu sağlamak için oyun temelli etkinlikleri önerdiği, Emel ğretmenin eğitimi bol bol oyun oynatarak yaptırdığı ve bu yöntemi diğer ğretmen arkadaşlarına da tavsiye ettiği, bazı öğretmenlerin ders işlenişini etkinliklerle temellendirmeye gayret ettikleri ifadeleri bu çalışmada elde edilen bulguyla benzerlik gösterirken, Suriyeli ğrencilerin ders içi etkinliklere katılım düzeylerine ilişkin ğretmen görüşlerinde yer alan, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Suriyeli ğrencilerin ders içi etkinliklere katılıyor olduğunu belirtmesi yapılan bu çalışma ile farklılık göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış olup temel eğitimde mülteci statüsündeki öğrencilerin uyum sürecinde göstermiş oldukları davranış sorunlarına ilişkin çözüm nerileri üç başlık altında toplanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler İçin:

1. Mülteci statüsündeki öğrencilere okulun genel durumu, okul yönetimi, genel bir bakış açısıyla ğretim programları, okul kültürü, ahlaki ve etik değerler ve toplumsal kurallar hususunda okulun ilk haftasında uyum haftası düzenlenmesi öğrencilerin okula ve yaşadıkları topluma uyum sürecine katkı sağlayabilir.
2. Türk ve mülteci statüsündeki öğrencilere birlikte oyun oynayabilecekleri ortamlar oluşturulabilir böylece kaynaşma süreci hızlandırılabilir.
3. Sınıf yönetiminin etkin olabilmesi için sınıf kurallarını belirleyebilmelerine imkan tanınabilir.
4. Akran eğitiminin st düzeyde olması için öğrenciler arası iş birliğini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir.

5. Oyun şeklinde tasarlanarak resim, müzik ve tekerlemelerle Türkçe öğretimi sağlanabilir.
6. Özel günlerde gezi ve etkinlik düzenlenmesi, sosyal etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin kaynaşmasına katkı sağlayabilir.

İleride Yapılacak Çalışmalar İçin:

1. Yapılan çalışma Suriye uyruklu öğrenciler ile yapılmış olup ileride yapılacak çalışmaların farklı milletten öğrencilerle yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.
2. Farklı milletten mülteci öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyularak belirlenen ihtiyaçlara yönelik çalışmalara katkı sağlanabilir.
3. Çalışmalar sadece okullarda değil aynı zamanda geçici barınma merkezlerinde yapılarak toplumun her kesimindeki öğrencilere ulaşılabilir.
4. Mülteci statüsündeki öğrenciler asimilasyon, entegrasyon, uyum, sosyal kaynaşma ve çokkültürlülük kavramları altında incelenebilir.

Program Geliştirme Uzmanları ve Karar Vericiler İçin:

1. Mülteci öğrenciler için geliştirilmiş bir eğitim veya öğretim programının olmaması bu alanda yapılan çalışmaların önemini göstermekte olup araştırmaların sonuçları göz önüne alınarak yeni bir model geliştirilebilir.
2. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi mesleki bilgi ve yeterliliklerine katkı sağlayarak, öğretmenin sınıf içindeki becerilerini artırabilir.
3. Öğrencilerin dezavantajlı durumda olmaları göz önüne alınarak bireyselleştirilmiş eğitim planları düzenlenebilir, rehberlik hizmetlerinin düzenli kontrolleri ile akademik ve sosyal hayatlarına katkı sağlanabilir.
4. Mülteci statüsündeki öğrenciler için Türkçe öğrenimine yönelik okulla birlikte dil eğitimi alabilecekleri programlar geliştirilebilir.
5. Hedef dil (Türkçe) için akademiler kurularak dil öğretimi hızlandırılabilir.
6. Eğitim-öğretimin her kademesi için ayrı ayrı programlar tasarlanabilir. Burada doğan mülteci statüsündeki öğrenciler için uzun vadeli hedefler belirlenerek bu statüde bulunan öğrenciler için programlar geliştirilebilir.
7. Okul öncesi eğitim mülteci statüsündeki öğrenciler için zorunlu hale getirilebilir. Okula başlamadan önce dil eğitimi verilerek okula uyum sürecine olumlu katkı sağlanabilir.
8. Ülkemizde farklı milletten mülteci statüsündeki öğrencilerin varlığı bu alanda çalışmaların yapılmasına, bu öğrencilerin ülke içindeki ihtiyaçlarının ve göçmen politikalarının belirlenmesine imkan tanıyabilir böylece uyum sürecinde izlenecek yöntemlere ilişkin bilgi sağlanabilir.
9. Mülteci statüsündeki öğrencilerin dersleri anlayabilmesi amacıyla öğretmen görevlendirmelerinde dil şartı aranabilir.

Kaynakça

AFAD. (2017). Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. Ankara.

- Ark Yıldırım, C., ve Özer Yürür, Y. (2019). Uluslararası Göçmenlerin Türkiye'ye Uymu Yasal Düzenlemeler Ne Derece Uyumu/Entegrasyonu Hedefliyor? *International Journal of Political Science & Urban Studies*, 7(1), 19-41. doi:<https://doi.org/10.14782/ipsus.539183>
- Arslantürk, Z., ve Amman, T. (2011). *Sosyoloji / Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler* (7 b.). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aslan, M., ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. doi:10.14582/DUZGEF.1829
- Aslan, S. (2016). Türkiye'de Sosyal Sermaye Bileşenlerinden Güven Hakkında Bir Değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 181-204.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 44-56.
- Banks , J. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Biçer, S. (2023). Mülteci Çocukların Sosyal Ve Akademik Uyumları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi . Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Bilgin, N. (1994). *Sosyal Bilimlerin Kavşağında Kimlik Sorunu*. İzmir: Ege Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkunserçe, O., ve Becit İşçitürk, G. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Öğrencilerin Farkındalığının Artırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260 - 276. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.12m
- Dimici, K. (2023). Türkiye'de Yaşayan Yetişkin Yabancılarla Yönelik Hazırlanan "Sosyal. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 628-647. doi:10.17679/inuefd.1158786
- Duman Bay, B., & Alacahan, O. (2010). Sosyal Kaynaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 103-128.
- Duman, B., ve Alacahan, O. (2011). Etniklik ve Sosyal Kaynaşma İlişkisi: Adana Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1).
- Ergun, G. (2018). Mültecilerin Kente Uyumunu Ölçmeye Yönelik Karaman İlinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Karaman.
- Güler, H. (2020). Göç ve Entegrasyon: Türkiye'de "Uyum" ama Nasıl?. *Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(Ek Sayı-1), 245-268. doi:0.36543/kauibfd.2020.ek1.012
- Güven, S., ve İşleyen, H. (2018). Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri Ve Suriyeli Öğrenciler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23).
- İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri. 75. Yılda Köylerden Şehirlere, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, s.249-267.

- Kahn , J., & Best, J. (2017). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. (O. Köksal, Çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Karadirek, G. (2023). Sosyal Sorumluluk ve Prososyal Motivasyon ile İşe Bağlılık ve İşkoliklik Arasındaki İlişkide Bir Aracılık Modeli. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 78-104.
- Kaya, B., ve Keleş, Ş. (2023). Göç ve Sosyal Kaynaşma: Türkiye'ye Göç Eden Ahıska Türkleri Üzerinde Yapısal Eşitlik Modeli ile Bir Alan Çalışması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(3), 813-846. doi:10.18037/ausbd.1252422
- Kesgin, B. (2022). Geçicilikten Kalıcılığa Suriyeli Göçmenler Ve Uyum Sorunu. Anasay(19), 29-49. doi:10.33404/anasay.1034459
- Keskin, B. (2024). Matematiksel Soyutlamaya Yönelik Türkiyede Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: İçerik Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi An Bilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Kurt, A., ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 Yılları Arası. Eğitim ve Bilim, 199-224.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, Sage.
- Miller, M., & Castles, S. (2008). Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. (B. Bal, & İ. Akbulut, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, N. (2012). Çokkültürlü Toplumda Sosyal Entegrasyon ve Din. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Perşembe, E. (2005). Almanya'da Türk Kimliği Din ve Entegrasyon. İstanbul: Araştırma Yayınları.
- Sağiroğlu, A. Z. (2016). Türkiye'de Merkezi Göç Yönetimi. A. Esen, & M. Duman içinde, Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler (s. 243-269). İstanbul: Wald Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
- Saklan, E., ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,, 51-76.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.
- Şensin, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Suriye'den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlk Öğretim Ana Bilim Dalı, Bursa
- Taşçı, F. (2009). Bir Sosyal Politika Sorunu Olarak Göç. Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi, 10(4), 177-204.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük. (1932). Aralık 20, 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Yakışır, A. N. (2009). Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya

- Yavuz, Y. (2021). Bir Denge Arayışı: Sosyal Kaynaşma Ve Avrupa Birliği İncelemesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 419-453. doi:10.16953/deusosbil.753856
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, F. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları Ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Orta Doğu Ve İslâm Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü Orta Doğu Sosyolojisi Ve Antropolojisi Anabilim Dalı, İstanbul.

ID - 38 - Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterliliği

Sevgi Acar Gök
sevgi_acar14@hotmail.com

Cevdet Epçacan
Siirt Üniversitesi
epcacan@gmail.com

Ömer Gök
gok.omer@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliliğini saptamaktır. Araştırma kesitsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Siirt İli merkezinde anaokulu ve ilkokullardaki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örneklem ile ulaşılan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Yeterliliği Ölçek formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler bilgisayar paket programı kullanılarak ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak; Betimsel İstatistik, Parametrik testlerden ilişkisiz gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ile post hoc lsd testi uygulanmıştır. 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.

ID - 38 - Competence of Preschool Teachers Regarding Inclusive Education Practices

Sevgi Acar Gök

sevgi_acar14@hotmail.com

Cevdet Epçaçan

Siirt University

epcacan@gmail.com

Ömer Gök

gok.omer@hotmail.com

Abstract

The aim of the research is to determine the competence of preschool teachers in inclusive education practices. A cross-sectional survey model was used in the research. The study group of the research consists of pre-school teachers working in kindergartens and primary schools in the center of Siirt in the spring semester of the 2022-2023 academic year. 162 teachers were reached to collect data. The Preschool Teachers' Competence in Inclusive Education Practices Scale form, prepared by the researchers, was used as the data collection tool of the study. The data obtained in the research was obtained using the computer package program. Statistically; Descriptive Statistics, Parametric tests, unrelated groups t-test, One-Way Analysis of Variance and POST Hoc LSD Test were applied. According to the results obtained in the research, it was seen that the teachers expressed consistent and positive opinions on most of the items. For this reason, it has been determined that teachers' proficiency levels regarding inclusive education are high. When examined in terms of variables such as 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.

Giriş

Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi eğitimi, çocukların doğumdan ilkököl çağına kadar olan dönemde, genellikle 3-6 yaş arasında, gelişimlerini desteklemek ve temel becerileri kazandırmak amacıyla düzenlenen eğitim programıdır (Kadim, 2012). Bu eğitim dönemi, çocukların öğrenmeye hazırlanmalarını ve ilkökölde geçişte daha iyi bir temel oluşturmalarını sağlamak için önemli bir aşamadır (Çetinkaya, 2019).

Okul öncesi eğitimi, oyun temelli ve etkinlik odaklı bir yaklaşımla çocukların özgüvenlerini geliştirirken, farklı alanlarda temel becerilerin ve bilgilerin kazanılmasına yardımcı olur (Arslan, 2020). Okul öncesi eğitimi, çocukların merak ve keşfetme isteklerini destekleyerek, öğrenmeyi keyifli ve ilgi çekici hale getirir (Güler, 2021). Eğitim programları, çocukların bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olarak planlanırken, onların özgün özelliklerini gözeter (Havuz, 2021).

Okul öncesi eğitim, çocuklarda yaşam boyu öğrenme alışkanlığı oluşturarak, öğrenme isteği ve merak duygusunun devam etmesini sağlar. Nitelikli okul öncesi eğitim, toplumsal kalkınmaya ve eğitim sisteminin güçlenmesine katkıda bulunur (Tunç, 2019). Bu nedenlerle, çocukların bireysel gelişimlerini desteklemek ve toplumsal başarıya katkı sağlamak için son derece önemli bir aşama olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, özel ihtiyaçları olan bireylerin potansiyellerini kullanmalarına olanak tanımak ve toplumsal dışlanmayı engellemektir. Aynı zamanda toplumda farklılıklara saygı ve hoşgörüyü teşvik ederek, çeşitliliği zenginlik olarak görme kültürünü geliştirir (Karaca, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, farklı öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarına sahip bireylerin toplumun genel eğitim ortamında birlikte eğitim almasını sağlamayı hedefler. Kaynaştırma eğitimi her bireyin eğitim hakkına sahip olduğu ve eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanması gerektiği ilkesine dayanır (Battal, 2007). Bireylerin özel ihtiyaçları olmasına rağmen, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı ve gerekli destek sağlanmalıdır. Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim programlarının ve stratejilerinin belirlenmesini öngörür. Her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine uygun olarak eğitim alması, başarı ve gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılması amacı güdölür (Ülger, 2019).

Kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin, özel ihtiyaçlara sahip bireylerin eğitimine yönelik bilgi ve becerilerini artırmak için sürekli profesyonel gelişim imkanları sağlanır. Bireylerin güçlü yanları vurgulanırken, zayıf yönleri için uygun müdahaleler yapılarak topluma katılımı artırılır ve onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri için uygun ortamlar oluşturulur (Özcan, 2020).

Kaynaştırma eğitimi, öğrencilere kabul edici bir ortam sunarak, özgüven ve özyeterlilik duygusunun gelişimini destekler. Farklı öğrenciler ile bir araya gelmesiyle yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesine katkı sağlar. Ailelerle aktif iş birliği yaparak, bireylerin eğitimini destekler ve ailelerin sürece katılımını artırır (Salah, 2021).

Yeterlilik Kavramı

Yeterlilik, mesleki alanında yetkinliği ifade eder ve bu, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerin yanı sıra, öğrencilere olumlu bir örnek olma, etik değerlere uygun davranma, eğitim

materyallerini etkili bir şekilde kullanma ve öğrencilerle iyi iletişim kurma gibi kişisel ve sosyal nitelikleri de içerir (Bağ, 2012).

Yeterlilik kavramı, eğitim kurumları tarafından öğretmen adaylarını seçerken, öğretmenleri değerlendirirken ve sürekli mesleki gelişimi sağlarken temel bir ölçüt olarak kullanılır (Türkeç Aktaş, 2015). Öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi, eğitimdeki kalite ve etkililik düzeyini artırmak için önemlidir. Öğretmenlerin güçlü yönlerini vurgulanarak onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurken, zayıf yönlerini belirleyerek gelişim alanlarına odaklanılmasını sağlar (Güler, 2021).

Yeterlilik kavramı, eğitim sisteminin tüm bileşenleri arasında önemli bir rol oynar. Nitelikli ve yeterli öğretmenler, öğrencilere daha iyi eğitim sunar, öğrenci başarılarını artırır, eğitimde eşitlik ve adaleti sağlar ve toplumsal kalkınmaya katkıda bulunurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirmek, desteklemek ve güçlendirmek, eğitim sisteminin başarısını ve etkinliğini artırmak için temel bir stratejidir (Gemici, 2023).

Öğretmen Yeterlilikleri

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 kavram, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğrencilere etkili bir eğitim sunmak için öğretmenlerin niteliklerini ve performanslarını saptamak amacıyla kullanılır (Arslan, 2020). Öğretmenlikte yeterlilik, bir öğretmenin belirli bir konuda bilgi sahibi olması, bu bilgiyi etkili bir şekilde öğrencilere aktarabilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyerek başarılarını artırabilmesidir (Şenol, 2012).

Öğretmenlerin çocukların gelişim süreçlerini anlayabilmeleri ve farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere uygun öğretim yöntemleri geliştirebilmeleri için özel eğitim ve gelişim psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. (Daştan, 2016). Her çocuk farklı bir öğrenme hızına sahip olabilir, bu nedenle öğretim yaklaşımlarını bireyselleştirebilmek büyük önem taşır. Çocuklarla etkili iletişim kurmak, onların duygusal ihtiyaçlarını anlamak ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmak ve velilerle iş birliği için güçlü iletişim becerileri gerekir. Çocuğun gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilmek için ekip çalışmasına önem verilmelidir. diğer eğitim personeliyle işbirliği içinde çalışılmalıdır (Aslan, 2019).

Öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve uygun materyalleri seçmeleri önemlidir. Her çocuğun bireysel özellikleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak, onların ihtiyaçlarına yönelik planlama yapılmalı ve çocuk merkezli bir yaklaşımla hareket etmeleri gerekir. Çocukların duygusal dünyalarına anlayışla yaklaşmak, güvenilir bir ortam sağlamak ve onların özgüvenlerini desteklemek önemlidir (Çetin, 2020).

Öğrencilerin gelişim süreçlerini izlemek ve ilerlemelerini değerlendirmek, eğitim programını sürekli olarak gözden geçirmek ve gerektiğinde özel destek sağlamak büyük önem taşır. Karşılaşılabilecek sorunları çözmek ve doğru kararlar vermek için öğretmenlerin etkili problem çözme becerilerine sahip olmaları önemlidir (Özcan, 2020). Okul öncesi kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, yeni bilgiler edinmeleri ve değişen eğitim yöntemlerine uyum sağlamaları önemlidir. Eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek, öğretmenlerin kaliteli eğitim vermelerine katkı sağlar (Filiz, 2021).

Araştırmanın amacı, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliliğini saptamaktır. Bu genel amaca yönelik aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yer alan alt problemler aşağıdaki gibi maddeler halinde verilmiştir:

Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin genel düzeyi nedir?

Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında;

- Cinsiyet
- Eğitim Durumu
- Mesleki Hizmet Yılı
- Halen Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı
- Sınıf Öğrenci mevcudu
- Kaynaştırma Öğrenci mevcudu
- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli bulma durumuna

yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma; verilerin sayısal olarak ölçüldüğü ve istatistiksel analizler kullanılarak çeşitli hipotezlerin test edildiği bir araştırma türüdür. Bu tür araştırmalar genellikle matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanarak bulunan verileri analiz ederek sonuçlara ulaşmayı amaçlar. 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).

Evren Ve Örneklem

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 örneklemi basit seçkisiz örneklem ile ulaşılan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden rastgele seçkisiz şekilde veri alınmıştır. Bu örneklem türünde, her bir üye veya birimin seçilme olasılığı aynıdır, bu nedenle "seçkisiz" olarak adlandırılır. Basit seçkisiz örneklem, istatistiksel sonuçların popülasyon geneline genellenebilmesi için kullanılan temel bir yöntemdir (Karagöz, 2021).

Tablo-1

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	Frekans(F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	151	93,20
	Erkek	11	6,80
Eğitim Durumu	Lisans	143	88,27
	Lisansüstü	19	11,72
Mesleki Hizmet Yılı	0-5	58	35,80
	6-10	47	29,01
	11-15	39	24,07
	16-20	14	8,64
	21 yıl ve üzeri	4	2,46
Kurumda Çalışma Süresi	0-5	88	54,32
	6-10	59	36,41
	11-15	15	9,25
Öğrenci Mevcudu	0-9	16	9,87
	10-19	70	43,20
	20-29	76	46,91
Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	1	143	88,27
	2	11	6,79
	3	4	2,46
	4	4	2,46
Hizmetiçi Eğitim Alma	Evet	94	58,02
	Hayır	68	41,98
Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma	Evet	55	33,95
	Hayır	107	66,05
Toplam		162	100

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, nicel veri toplama araçlarından faydalanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterlilik Ölçeği (OÖKEUIYÖ)” kullanılmıştır.

Tablo-2

Güvenirlilik Analizi

	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı	Madde Sayısı	Katılımcı Sayısı
Ölçeğin Geneli	0.97	40	171
Açımlayıcı Faktör Analizi Yapıldıktan Sonra	0.93	35	162
Görüş Almak Amacıyla Toplanan Verilerin Güvenirlilik Analizi	0.94	35	162

Tablo-2’de görüldüğü üzere uygulama sonunda OÖKEUIYÖ’nün Cronbach Alpha katsayısı ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısı, bir ölçme aracının iç tutarlılığını ölçen bir istatistiksel ölçüdür. Bu katsayı, ölçülen değişkenlerin birbirleriyle ne kadar tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirlemeye yardımcı olur. Genellikle Cronbach’ın alpha katsayısı 0 ile 1 arasında bir değere sahip olabilir. Güvenirlilik katsayısının değeri ne kadar yüksekse, ölçme aracının iç tutarlılığı o kadar

yüksek kabul edilir (Can, 2019). Bu değere göre ölçeğe bakıldığında ölçekte iç tutarlılığın yüksek olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmada bulunan nicel veriler istatistiksel bilgisayar paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada bulunan verilerin, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenlerinin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını açıklamak için betimsel istatistikler olan frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini cevaplayabilmek amacıyla parametrik test veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını anlamak için bağımsız değişkenlerin alt gruplarında bulunan katılımcı sayılarına bakılmıştır. Örneklemdeki veriler 30'dan fazla olduğu için parametrik testlerin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca verilerin normalliğinin kontrol analizi yapılırken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 değerlerinin arasında olması, verilerin normalliği için kabul gören bir değer olarak Kabul edilir (Can, 2019; Kalaycı, 2008). Bu çalışmada yapılan normallik testi sonucunda çarpıklık (skewness)= ,19 ve basıklık (Kurtosis)= ,37 olduğundan verilerin normal bir şekilde dağılım gösterdiği hükmüne varılmıştır. Bu nedenle parametrik testlerin kullanılabileceği sonucu elde edilmiştir. 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.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu, yeterliliklerinin ortalamaları arasında öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla bulunan bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterlilikleri Genel Düzeyine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri genel düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistik sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Yeterlilik Ölçeğinin Betimsel İstatistik Bulguları

MADDELER	n	$\bar{X}$	S	Katılma Düzeyi
1. Sınıftaki öğrenciler için RAM'a eğitsel istek formu doldururum.	162	3,80	0,98	Bana Oldukça Benziyor
2. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye yönelik hazırlayacağım etkinliklerde okul idaresinden yardım isterim.	162	3,49	1,02	Bana Oldukça Benziyor

3. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek hizmet içi etkinliklere katılırım.	162	3,98	0,83	Bana Oldukça Benziyor
4. Etkinlik uyarlamalarının planlamasında uzmanlardan yardım isterim.	162	3,87	0,82	Bana Oldukça Benziyor
5. Etkinlikleri uygulayabilmem için sınıfımda yardımcı elemana ihtiyaç duyarım.	162	3,72	1,06	Bana Oldukça Benziyor
6. Dil gelişimini destekleyen etkinlikleri uygulayım.	162	3,46	0,99	Bana Oldukça Benziyor
7. Etkinliklerde sorun yaşayan öğrencilere yardımcı olabilecek yöntemleri uygulayım.	162	3,70	0,84	Bana Oldukça Benziyor
8. Etkinlik sırasında sorun yaşayan öğrencileri tanırım.	162	3,91	0,78	Bana Oldukça Benziyor
9. Sanat etkinliğinde sorun yaşayan öğrencilere yönelik etkinlik uyarlarım.	162	3,83	0,83	Bana Oldukça Benziyor
10. Kendini ifade etmekte sorun yaşayan öğrencilere yardımcı olurum.	162	3,99	0,84	Bana Oldukça Benziyor
11. Ortopedik engeli olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik sınıfın fiziki ortamını düzenlerim.	162	4,00	0,83	Bana Oldukça Benziyor
12. İletişim sorunu olan öğrencilerin sorunlarını çözebilecek yöntemleri bilirim.	162	3,62	0,86	Bana Oldukça Benziyor
13. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özelliklerine uygun etkinlikleri uyarlarım.	162	3,73	0,82	Bana Oldukça Benziyor
14. Arkadaşlarıyla iletişim sorunu olan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sorunlarını çözerim.	162	3,76	0,75	Bana Oldukça Benziyor
15. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin kendilerini özel hissetmesine yardımcı olurum.	162	3,65	0,90	Bana Oldukça Benziyor
16. Özel eğitim konusunda bilgi ve tecrübeye sahip olmadığım için öğrenciye yardımcı olamama konusunda endişelenirim.	162	2,72	1,04	Bana Çokça Benziyor
17. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin istenilen davranışları kazanmasında kendimi yeterli hissederim.	162	3,32	0,80	Bana Oldukça Benziyor
18. Sınıf disiplinini bozan öğrenciye karşı sakinliğimi korurum.	162	3,40	0,80	Bana Çokça Benziyor
19. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin sağlıklı gelişimi için velisinden destek beklerim.	162	4,22	0,76	Tamamen Bana Benziyor
20. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin gelişimini desteklemek için ailesine eğitim veririm.	162	3,35	1,08	Bana Çokça Benziyor
21. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye uygun sınıfın fiziki koşullarını iyileştiririm.	162	3,94	0,79	Bana Oldukça Benziyor
22. Sınıf kurallarına uygun davranış sergilemeyen öğrenciye karşı uygun tepki gösteririm.	162	3,70	0,76	Bana Oldukça Benziyor
23. Sınıf düzenini bozan öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alırım.	162	3,71	0,72	Bana Oldukça Benziyor
24. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için aile katılımına sık sık yer veririm.	162	3,73	0,93	Bana Oldukça Benziyor
25. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurmaları için çabalarım.	162	3,95	0,73	Bana Oldukça Benziyor
26. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimi değerlendirmek için birden fazla uzmandan yardım isterim.	162	3,72	0,79	Bana Oldukça Benziyor
27. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin haklarını koruyabilecek ve haklarını onlara kazandırabilecek bilgiye sahibim.	162	3,32	0,83	Bana Çokça Benziyor
28. Kendisine ve çevresine zarar verebilecek öğrencinin davranışını değiştirecek tecrübeye sahibim.	162	3,08	0,87	Bana Çokça Benziyor

29. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye vermem gereken kazanım ve göstergeleri alternatif uyarlamalar ile öğretirim.	162	3,46	0,80	Bana Oldukça Benziyor
30. Zihinsel engeli olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek materyalleri tasarlarım.	162	2,89	0,96	Bana Çokça Benziyor
31. İşitme engelli öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek eğitimleri veririm.	162	2,70	1,04	Bana Çokça Benziyor
32. Ruhsal ve duygusal hastalığı olan öğrencilerin sınıfa uyumunu sağlayacak yeterliliğe sahibim.	162	2,88	0,98	Bana Çokça Benziyor
33. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin engellerine yönelik etkinlikleri uyarlarım.	162	3,38	0,81	Bana Çokça Benziyor
34. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere uygun etkinlikleri planlama ve uygulamasını yaparım.	162	3,23	0,86	Bana Çokça Benziyor
35. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye ayırdığım zamanı zaman kaybı olmaması için uzun tutmam.	162	2,08	1,07	Bana Az Benziyor

Tablo-3'te görüldüğü üzere öğretmenler 35. madde de "Bana Az Benziyor", 16, 20, 27, 28, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddelerde "Bana Çokça Benziyor", 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29. maddelerde "Bana Oldukça Benziyor", 19. madde ise "Tamamen Bana Benziyor" düzeyinde görüş belirtmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	P
Kadın	151	3,52	0,48	0,39	-,18	160	0,85
Erkek	11	3,55	0,41		-,21		

Tablo-4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisiz gruplar t testine başvurulmuştur. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda; ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ($p=0,85>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile ilgili kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi neticesinde bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	P
Lisans	143	3,50	0,47	0,37	-1,28	160	0,20
Lisansüstü	19	3,66	0,50				

Tablo-5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda; ölçeğin genelinde eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ($p=0,20>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin eğitim durumu lisans olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki hizmet yılı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Değişkenler	N	%	X	Ss
0-5	58	35,80	3,50	,48
6-10	47	29,01	3,57	,46
11-15	39	24,07	3,53	,44
16-20	14	8,64	3,58	,66
21 yıl ve üzeri	4	2,46	3,15	,27
Toplam	162	100	3,52	,48

Tablo-6'da görüldüğü üzere, mesleki hizmet yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA'ya başvurulmuştur.

Tablo-7

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*
Gruplararası	0,725	4	0,18	0,77	0,54
Gruplarıçi	36,74	157	0,23		
Toplam	37,47	161			

Tablo-7’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında meslek hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farkın ($p=0,54>0,05$) olmadığı belirlenmiştir. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde mesleki hizmet yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kurumda çalışma süresi değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Değişkenler	N	%	X	Ss
0-5	88	54,32	3,55	,49
6-10	59	36,41	3,50	,42
11-15	15	9,25	3,47	,61
Toplam	162	100	3,52	,48

Tablo-8’de görüldüğü üzere, kurumda çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA’ya başvurulmuştur.

Tablo-9

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*
Gruplararası	,139	2	,06	,29	0,75
Gruplarıçi	37,33	159	,23		
Toplam	37,47	161			

Tablo-9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında kurumda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde; ölçeğin genelinde kurumda çalışma süresi değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ($p=0,75>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde kurumda çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri öğrenci mevcudu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-10

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Değişkenler	N	%	X	Ss
0-9	16	9,87	3,60	,45
10-19	70	43,20	3,51	,45
20-29	76	46,91	3,52	,51
Toplam	162	100	3,52	,48

Tablo-10’da görüldüğü üzere, öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA’ya başvurulmuştur.

Tablo-11

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*
Gruplararası	,117	2	,05	,25	0,77
Gruplariçi	37,35	159	,23		
Toplam	37,47	161			

Tablo-11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında öğrenci mevcudu değişkeni açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde; ölçeğin genelinde öğrenci mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ($p=0,77>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları belirtilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-12

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Değişkenler	N	%	X	Ss
1	143	88,27	3,50	,46
2	11	6,79	3,83	,58
3	4	2,46	3,60	,45
4	4	2,46	3,43	,81
Toplam	162	100	3,52	,48

Tablo-12’de görüldüğü üzere, kaynaştırma öğrenci sayısı 2 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik

ortalamlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak amacıyla ANOVA'ya başvurulmuştur.

Tablo-13

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P*
Gruplararası	1,209	3	,40	1,75	0,15
Gruplarıçi	36,26	158	,23		
Toplam	37,47	161			

Tablo-13'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ($p=0,15>0,05$) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçek genelinde kaynaştırma öğrenci sayısı 2 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları belirtilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda bulunan bulgular aşağıda yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	p
Evet	94	3,54	0,50	1,17	0,55	160	0,58
Hayır	68	3,50	0,45				

Tablo-14'te görüldüğü üzere, hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerine oranla daha olumlu bir kanıya sahip olmadıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından herhangi bir farkın olup olmadığını saptamak için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda da; ölçek genelinde hizmet içi eğitim almış olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ($p=0,58>0,05$) ulaşılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Bulunan Bulgular Ve Yorumlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda bulunan bulgular aşağıdaki yer alan tabloda belirtilmiştir.

Tablo-15

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Bulunan Bulgular

Gruplar	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	p
Evet	55	3,54	0,48	,12	,31	160	0,75
Hayır	107	3,51	0,48				

Tablo-15’te görüldüğü üzere aritmetik ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimi yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları belirtilebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında kaynaştırma eğitimi yeterli bulma değişkeni açısından herhangi bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda; ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli gördüğünü belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ($p=0,75>0,05$) ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde bulgulara dayanarak varılan sonuçlara, ilgili araştırmalarla ilişkili olarak yapılan tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

Araştırmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerini saptamaktır. Araştırmada bulunan sonuçlara göre öğretmenlerin maddelerin çoğuna birbirleri ile tutarlı ve olumlu düşünce belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik seviyelerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine göre bulunan bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Çetin (2020) katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterlilik düzeyinin olduğunu belirtmiştir. Camadan (2012) sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öz-yeterlikleri hakkında yapılan araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu, öğretmen adaylarının da daha yüksek olduğunu beyan etmiştir. Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öz-yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmada; öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu açıklanmıştır. Battal (2007) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yeterliliklerini incelemiştir. Katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarında bulunan öğrencileri anlama, uygulama ve değerlendirme kısımlarında kendilerini yeterli hissettikleri ancak mevzuat ve ilkeler ile ilgili olarak kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre durumunu saptamaktır. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı anlaşılmıştır. Ancak erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kadın öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine göre bulunan bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Dursun (2023) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Aygün (2022) okul öncesi eğitimde düzenlenen rehberlik programına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Kadın öğretmenler erkeklere oranla daha olumlu görüş açıklamıştır. Avşar (2010) sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini uygulanmasını incelediğinde cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir farkın olmadığını beyan etmiştir. Teker (2007) sınıf öğretmenlerinin rehberlik ile ilgili düşüncelerinde cinsiyet değişkenine yönelik herhangi bir etkinin olmadığını belirtmiştir. Ceylan ve Kılıç Mocan (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri seviyelerinin ne düzeyde olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre etkili

olmadığı belirtilmiştir. Gemici (2023) okul öncesi öğretmenlerinde oyun öğretime ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu açıklanmıştır. Kadim (2012), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Bozan (2014) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin eğitim durumu değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak aritmetik ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin genelinde eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda eğitim durumu lisans olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir. Dursun (2023) okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile eğitim durumuna yönelik hiçbir alt boyutta anlamlı fark olmadığını beyan etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Işıker, 2019; Kılıç, 2002; Onur, 1997). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim gördükleri üniversitelerin müfredat kapsamında aynı eğitimleri verdiği, bu nedenle anlamlı fark olmadığı söylenebilir. Şenol (2012) ön lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğunu beyan etmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin mesleki hizmet yılı değişkenine göre durumunu saptamaktır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki hizmet yılı değişkeni açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Ceylan ve Kılıç Mocan (2017) ve Dursun (2023) yaptıkları araştırmalarda mesleki hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin yeterliliklerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Aygün (2022) öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre bakıldığında olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada 16 ve üzeri mesleki hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının mesleki hizmet yılı 16 ve daha az olan öğretmenlere oranla anlamlı olacak şekilde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Koç ve Sak (2017), Bozan (2014), Şenol (2012) ve Aytaç (2018) öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki hizmet yılı arttıkça öz-yeterliliklerinin de arttığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin kurumda çalışma süresi değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Kurumda çalışma süresi ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından öğretmen yeterliliklerine bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine göre bulunan bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Abaş (1987), Can (2010) ve Dursun (2023) öğretmen yeterliliklerinin sınıf öğrenci mevcudu az olduğu sınıflarda olumlu etkilendiğini açıklamıştır. Işıker (2019) ve (Kılıç, 2002) ise öğretmenlerin yeterliliklerinin sınıf öğrenci mevcudu etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2019), Kadim (2012), Koç ve Sak (2017), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlilikleriyle sınıf öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlı olmadığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından öğretmen yeterliliklerine bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine göre bulunan bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Karasu (2019), Özcan (2020) ve Salah (2021) katılımcıların daha önceki senelerde kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencisinin bulunup bulunmamasına yönelik kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığını açıklamıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Hizmet içi eğitim alma değişkenine göre öğretmenlerin yeterliliklerine bakıldığında hizmet içi eğitim almış olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları belirtilebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine göre bulunan bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilir. Salah (2021) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterliliklerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir. Alan yazında yapılan incelemelerde bu sonuçları destekleyici (Dolapçı, 2013; Girgin, 2019) ve desteklemeyen (Toy ve Duru, 2016; Özcan, 2020; Filiz, 2021) çalışmalar olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim almalarının yeterliklerini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin kaynaştırma eğitimi yeterli bulma değişkeni açısından durumunu saptamaktır. Kaynaştırma eğitimi yeterli bulma değişkeni açısından öğretmenlerin yeterlilikleri arasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli gördüğünü belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri konusunda kaynaştırma eğitimi yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir kanıya sahip oldukları söylenebilir. Çetin (2020) Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeni bilgiler edinme isteği değişkenine göre öğretmen adaylarının yeterlilikleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öneriler

Bulunan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yetkin olmaları için, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlayan bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonuna ihtiyaçları vardır. Aşağıda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerini artırmaları için şu öneriler sunulabilir:
- Özel ihtiyaçları olan çocukların hakları da dahil olmak üzere kaynaştırma eğitimin ilkeleri ve kavramları hakkında derin bir anlayış kazanmaları,
- Güçlü yönlerini, öğrenme stillerini ve zorluklarını göz önünde bulundurarak sınıftaki çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi uyarlamak ve farklılaştırmak için stratejiler öğrenmeleri,
- Çocuğun eğitimine dahil olan ebeveynler, veliler, özel eğitim uzmanları ve diğer paydaşlarla çalışmak için etkili iletişim ve işbirliği geliştirmeleri,

- Özel ihtiyaçları olan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planlarını nasıl geliştireceğini ve uygulayacağını öğrenmeleri,
- Tüm çocuklar için güvenli ve saygılı bir ortamı teşvik etmeleri, sınıf davranışını olumlu ve kapsayıcı bir şekilde yönetme becerileri kazanmaları,
- Esnek ve erişilebilir öğrenme deneyimleri yaratmak amacıyla farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini geliştirmeleri,
- Değerlendirme yöntemlerini farklı yeteneklere uyacak şekilde uyarlayarak kapsayıcı bir ortamda çocukların öğrenimini ve gelişimini nasıl değerlendireceklerini öğrenmeleri,
- Beceri ve bilgilerini sürekli olarak geliştirmek için kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaçlar ve erken çocukluk gelişimine odaklanan atölye çalışmaları, seminerler ve eğitim programlarına katılmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Abaş, K. (1987). *Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, A. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenmeye Yönelik Pedagojik İnançlarının Öz-Yeterlik İnançları Ve Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi: Sakarya İli Örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Avşar, A. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Aygün, E. (2022). *Okul öncesi eğitim rehberlik programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Aytaç, E. Z. (2018). *Fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişiminin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağ, C. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(13), 14-25.
- Can, A. (2019). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, E. A. ve Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111-127.
- Çetin, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Görüşlerinin Ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çetinkaya, F. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Daştan, Ş. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dursun, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Yeterlilikleri İle Çocukların Duygularına Verdikleri Tepkiler Ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Filiz, İ. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yetelilikleri ile İlgili Duygu Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Gemici, A. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Girgin, U. İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi (yüksek lisans tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-2011
- Güler, Ş. Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları Özyeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Şütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Havuz, Ş. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançlarının Uzaktan Eğitim Algılarına Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Işıker, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin bazı özelliklerinin rehberlik yeterlilikleriyle ilişkisi (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Kadim, M. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karagöz, Y. (2021). SPSS-AMOS-META Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği. Nobel yayın. Ankara.
- Karasu, T. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019 (38), 501-522.
- Kılıç, A. (2002). İlköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi: Elazığ ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Onur, M. (1997). Giresun ili merkez liselerindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik anlayışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Kitabevi. Ankara
- Özcan, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimin ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 29(2), 43-60.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.
- Salah, Ü. (2021). Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitime İlişkin, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). Attitudes Of Teachers And Student Teachers To Inclusive Education And Their Self-Efficacy Perceptions In Turkish Preschools. *International Journal Of Special Education*. 24 (3): 29-44
- Şenol, F. B. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Teker, A. (2007). İlköğretim 1. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevler ile ilgili görüşleri ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi, (17), 146-173.
- Tunç, Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Türkeç Aktaş, Y. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Ülger, Y. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle Yaşadıkları Sorunlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örnekleme) (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

ID - 39 - Exploring Causal Reasoning in Native Language Writing

Nesrin Öztürk

İzmir Demokrasi University/İzmir, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7334-8476>

Begüm Atsan

Manisa Celal Bayar University/Manisa, Türkiye

begumatsan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-0029>

Abstract

Causal reasoning, a fundamental cognitive process and a vital factor for academic success pertains to understanding, predicting, and navigating the world through cause-effect relationships. While the ninth-grade Turkish language and literature curriculum aims to develop various cognitive skills, including critical thinking, its emphasis on cultivating causal reasoning through writing is limited. In this sense, this descriptive case study focuses on causal reasoning as a critical component of writing, a process intertwined with thought, and it aims to provide insights into students' causal reasoning abilities and teachers' perspectives of causal reasoning and its instruction. For this purpose, the 9th-grade Turkish Language and Literature curriculum was analyzed, twenty opinion paragraphs from 9th-grade students were collected, and ten teachers from vocational, Anatolian, and science high schools were interviewed. Participants were recruited via convenience and snowball sampling techniques. The data were analyzed via thematic and content analyses. Findings reported that students' opinion paragraphs included causal inferencing the most, and it correlated with the length of the paragraph. While counterfactual reasoning emerged at a limited scope, generating causal predictions was the least observed. Moreover, while the writing standards may support causal reasoning at a minimum level, the teachers' appreciation of causal reasoning was not mediocre. They also thought that students' causal reasoning competencies are low, and this is impacted by reading habits, technology, and high-stakes exams. Causal reasoning instruction and the use of opinion texts is not a mainstream practice. In this sense, this study suggests involving causal reasoning in instruction, materials, and curriculum explicitly.

Anahtar Sözcükler: Causality, opinion paragraphs, Turkish language and literature curriculum

ID - 39 - Ana Dilde Yazmada Nedensel Düşünme

Nesrin Öztürk

İzmir Demokrasi Üniversitesi/İzmir, Türkiye

ozturknesrin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7334-8476>

Begüm Atsan

Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Manisa, Türkiye

begumatsan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-0029>

Özet

Temel bir bilişsel süreç ve akademik başarı için hayati bir faktör olan nedensel akıl yürütme, neden-sonuç ilişkileri aracılığıyla dünyayı anlamak, tahmin etmek ve yönlendirmekle ilgilidir. Dokuzuncu sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, eleştirel düşünme de dahil olmak üzere çeşitli bilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlarken, yazma yoluyla nedensel akıl yürütmeyi geliştirmeye yaptığı vurgu sınırlıdır. Bu anlamda, bu betimsel vaka çalışması, düşünceyle iç içe bir süreç olan yazmanın kritik bir bileşeni olarak nedensel akıl yürütmeye odaklanmakta ve öğrencilerin nedensel akıl yürütme becerileri ile öğretmenlerin nedensel akıl yürütme ve öğretimi konusundaki bakış açılarına dair içgörü sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı analiz edilmiş, 9. sınıf öğrencilerinden yirmi fikir paragrafı toplanmış ve meslek, Anadolu ve fen liselerinden on öğretmenle görüşülmüştür. Katılımcılar kolayda ve kartopu örnekleme teknikleri kullanılarak seçilmiştir. Veriler tematik ve içerik analizleri yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin fikir paragraflarında en çok nedensel çıkarımlara yer verdiklerini ve bunun paragrafın uzunluğu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Karşı olgusal akıl yürütme sınırlı bir kapsamda ortaya çıkarken, nedensel tahminler üretme en az gözlemlenen durum olmuştur. Dahası, yazma standartları nedensel akıl yürütmeyi asgari düzeyde desteklese de, öğretmenlerin nedensel akıl yürütmeye verdikleri değer ortalama düzeyde değildir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin nedensel akıl yürütme yetkinliklerinin düşük olduğunu ve bunun okuma alışkanlıkları, teknoloji ve merkezi sınavlardan etkilendiğini düşünmektedir. Nedensel akıl yürütme öğretimi ve fikir metinlerinin kullanımı yaygın bir uygulama değildir. Bu anlamda, bu çalışma nedensel akıl yürütmenin öğretim, materyal ve müfredata açıkça dahil edilmesini önermektedir.

Keywords: Fikir yazısı, nedensellik, Türk dili ve edebiyatı öğretim programı

Introduction

Causality pertains to the cause-effect relationship, and it is a fundamental concept of thinking to relate a phenomenon, process, or event. A cause is compulsory, sufficient, and a preliminary condition for an extant phenomenon (Başaran Uğur & Mansuroğlu, 2018; Berkant, 2009; Cevizci, 2000). Engaged in various forms of thinking, individuals may question why things happen and assume that an effect may be a product of a cause. In this sense, 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).

Causal reasoning enables individuals to adapt to the world, predict future events, plan actions, and solve problems (Waldmann & Hagmayer, 2013). It may be indicated by various competencies. It pertains to defining (e.g., operational definitions), relating (e.g., analogies), ordering (i.e., regarding a characteristic or time), grouping (i.e., regarding a characteristic or relation between the phenomenon), recognizing change and continuity, as well as doing induction and deduction (Tay et al., 2010). Zohar and Tamir (1991) identified the following indicators for causal thinking; organizing events regarding the temporal sequence, distinguishing between cause-and-effect relationships and proximate events, identifying the temporal sequence may not necessarily imply a causal relationship, inferencing causal relationships, and recognizing that an event can have more than one cause. Shavlik et al. (2022) also related causal reasoning to drawing causal inferences, resolving confounded evidence, counterfactual reasoning, generating causal inference, and causal learning. Moreover, Reed et al. (2015) and Dündar-Coecke (2022) studied causal reasoning via the following indicators: causal predictions (i.e., predicting what is going to happen, assuming a particular causal mechanism), causal explanation (i.e., describing the phenomena or process to produce an outcome), and causal inference (i.e., explaining or inferring the causes for an outcome).

However, although thinking may emerge as a biological innate character (Berkant, 2009), not every adolescent and/or adult can manage causal reasoning or see the relation between the phenomena (Zohar & Tamir, 1991). While causal reasoning starts to develop as 3 (Dündar-Coecke, 2022) or 4 (Berkant, 2009), it may be impacted by various factors. They include intelligence, attention, domain, exposure, environment, task characteristics, exchanges at home, prior knowledge, experiences, motivation, or heredity (Dündar-Coecke, 2022; Hendricks, 2001; Reed et al., 2015).

An important component of reasoning (Zohar & Tamir, 1991), causal reasoning may facilitate achievement in many subjects, and it may relate to other cognitive abilities. For example, Cox et al. (2019) examined the effectiveness of causal diagrams in enhancing students' systems thinking competency in geography, and they found that students exposed to causal diagrams significantly outperformed their peers in a control group. Berkant (2009) also investigated the influence of academic achievement and reading comprehension on causal reasoning among ninth-grade students. Their findings revealed a strong correlation between these factors and causal reasoning abilities, suggesting that interventions targeting these areas could potentially improve causal thinking. Some other studies also provided evidence for causal reasoning's contributions to students' academic achievement for example, in reading, mathematics, and science (Reed et al., 2015; Shavlik et al., 2022). In addition, causal reasoning and critical thinking may be related since a critical student is also a student who doubts, evaluates, and reasons (Özdemir, 2005).

Causal reasoning may be improved by instruction and materials. As in Berkant's (2009) case, Rokhmat and Nyoman Sri Putu Verawati (2017) also focused on causal models to enhance pre-service teachers' problem-solving abilities in physics, and they demonstrated improvement in problem-solving skills through causality (Rokhmat & Nyoman Sri Putu Verawati, 2017). Indeed, as Saraç (2009) found students and teachers may expect instructional materials to expand their perspective and thinking competencies, and extant materials for example, the Turkish Language and Literature textbooks can potentially contribute to developing students' thinking skills (Çelik & Aykaç, 2023). However, teachers may not always be competent in facilitating causal reasoning. For example, when Newton and Newton (2000) focused on the prevalence of causal reasoning in primary science classrooms, they observed a limited emphasis on causal explanations in teacher discourse. Thereby, they highlighted the need for professional development to equip educators with strategies for fostering causal reasoning (Newton & Newton, 2000).

Besides these, 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). While they may be examined in some domains such as biology (Zohar & Tamir, 1991), science, literacy (Shavlik et al., 2022), history (Stoel et al., 2015), and reading (Berkant, 2009), this study examines students' causal reasoning in their native language writing.

Problem Statement

The curriculum of the ninth grade of Turkish language and literature aims to develop students' language use and communication competence sufficiently in any of the language skills (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Specifically, it focuses on developing students' problem-solving, critical thinking, creative thinking, collaboration skills, media, and information literacy. For the writing section, teachers are expected to present several types of genres and then have students practice them. However, such practices can be implemented once in a unit and the content is bound to the theme of the unit. In total, the Ministry of National Education (MoNE) determined 12 standards for writing sections distributed across nine units of the curriculum (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Of the writing standards, four may initiate causal reasoning although such instruction may be limited to teachers' competencies and appreciation of causal reasoning. For example, in the fifth unit, students are expected to change the narrator or perspective of a character in a novel as well as explain how this change may impact the content and narration of the novel. Moreover, in the second and fourth units, for example, the standard emphasizes students' writing narratives. During these practices, students can elaborate on their impressions or ideas of the reading material. In the eighth unit, students can write their opinions on writing letters. While practicing instruction of those units, when students are asked how and why questions, they can explain their ideas and causal reasoning may be practiced. However, as it depends on the stakeholders' characteristics and teachers' initiation of thinking, there will be variations or availability deficiencies in practice.

Besides the curriculum standards that may not directly promote causal reasoning, the findings of the interviews with the teachers also put forward that Turkish language and literacy teachers in 9th grade focus more on the mechanics of the language and thinking skills may be ignored substantially. Six teachers emphasized they aim to develop students' use of punctuation and Turkish grammar accurately (N=7). This goal is followed by developing students' vocabulary repertoire (N=4) via reading, expressing ideas (N=3), creative thinking and critical thinking skills (N=3), perspective taking, and writing in different genres. Most teachers also stated that students do not like writing.

Rationale and Purpose of the Study

There may be a relation between writing and thinking skills. As Berthoff (1978) argues

the active mind is seeing relationships, finding forms, making meanings: When we write, we are doing in a particular way what we are already doing when we make sense of the world. We are composers by virtue of being human (p.12).

Additionally, as Britton et al. (1975), Emig (1977), and Trybulec (2013) stated that writing, which is a conscious process, affects cognition; that is, it helps engage and arrange thoughts, makes them concrete and visible, and provides individuals with new ways to manage thoughts. Also, Dascal (2002) points out that, in the way of accomplishing goals, cognitive technology has been utilized by individuals with systematic tools like writing (Dascal, 2002). Thus, cognitive tools such as writing are utilized purposefully and consciously to achieve a goal (Trybulec, 2013).

The ability to convey ideas in writing reflects one's capacity for thought as writing and thinking are inseparable (Marni et al., 2019). According to Cottrell (2017), thinking abilities as mental processes are hidden, but they can be identified or assessed by activities like speaking and writing (Cottrell, 2017). The capacity to think rationally had an impact on writing abilities (Saragih et al., 2019). As found by Saragih et al. (2019) students with good reasoning skills wrote explanatory texts with higher performance scores than students with low reasoning abilities. However, it is also important to recognize that various factors could affect students' causal reasoning such as academic achievements, reading comprehension skills, and gender (Berkant, 2009).

Argumentative, persuasive or opinion writings are genres of writing that contribute to learning (Marni et al., 2019), and in this sense, curricular recommendations and teaching materials have used persuasive arguments (Klein & Ehrhardt, 2015) to facilitate students' thinking. Indeed, students are able to use critical reasoning skills when they write argumentatively (Osborne, 2010). Regarding these characteristics of causal reasoning and opinion texts, this study aims to analyze the patterns of causal reasoning in 9th-grade students' opinion writings and examine teachers' perspectives of causal reasoning instruction via opinion texts. Thereby, this study aims to answer the following questions:

- a) Is there any evidence of causal reasoning in 9th grade students' opinion paragraphs?
- b) Is there any relation between the 9th-grade students' paragraph length and causal reasoning instances?
- c) How do teachers perceive students' causal reasoning competencies?
- d) How do teachers promote causal reasoning in classrooms?
- e) How do teachers perceive opinion texts' potential in developing students' causal reasoning?

Method

Research Design

A descriptive case study method was used in this study among the explanatory, exploratory, and descriptive (Yin, 2003). Regarding the purpose of this study, a descriptive case study method can help understand the current phenomena (Creswell & Poth, 2016), and identify the themes within this case of causal reasoning use and instruction. Also, while multiple data sources were used, the findings are bound to this study's participants and cannot be generalized beyond this case (Creswell & Poth, 2016).

Participants

Participants were composed of two groups: students and teachers in Manisa. Students data were collected from 30 students via convenience and snowball sampling. However, 20 of them provided complete or comprehensible texts that are appropriate for the analysis regarding the length, content, and structure of the paragraphs. Of those participants, 14 were female and 6 were males.

Teachers, on the other hand, are selected via convenience and snowball sampling methods. The teachers consisted of 8 female and 2 male participants. All the teachers except 2 were working at state high schools including vocational, Anatolian, and science. Semi-structured interviews were held with ten Turkish Language and Literature teachers. Their answers were recorded and transcribed verbatim.

Data Collection Tools

Data collection tools included the curriculum, semi-structured interviews with teachers, and students' opinion paragraphs. The MoNE 9th grade Turkish language and literature curriculum was accessed online, and twelve writing standards were coded for their potential of causal reasoning. Moreover, semi-structured interviews were held with ten Turkish Language and Literature teachers. Data were collected through voice recordings and then transcribed verbatim. The questions of the semi-structured interviews included the following;

- Thinking about the 9th grade Turkish Language and Literature, what do you think about the writing competencies your students acquire?
- "Causal reasoning pertains to the ability of associating a cause or causes with an outcome, and it is one of the basic cognitive competencies. It enables individuals to predict future events, plan actions, and solve problems." According to the definition, how would you evaluate your students' causal thinking skills?

- According to this definition, do you teach causal reasoning in your writing lessons? How do you teach it, if at all?
- Do you think opinion essays can enable students to think causally? How can it affect the development of causal reasoning, if at all?

Opinion paragraphs were collected from the 9th-grade high school students. Students were given blank sheets with a prompt asking students to reflect on their lives. They wrote their paragraphs in 40 minutes.

Data Analysis

In this study, the writing section of the 9th-grade curriculum and students' data were analyzed via document and content analysis, respectively as well as teachers' interview data were coded via thematic analysis. The writing section of the 9th-grade literature curriculum and students' opinion essays were coded deductively regarding a practical literature-based coding scheme including the following: generating causal inference, counterfactual reasoning, and generating causal predictions. Following this procedure, frequencies were calculated to check the patterns of causal reasoning in students' opinion paragraphs.

Teachers' interview data were analyzed via thematic analysis. Emerging themes pertained to perceptions of students' causal reasoning, instruction of causal reasoning, and perceptions of opinion texts. Under these themes, various categories emerged as factors for causal reasoning, barriers to causal reasoning instruction, use of opinion texts in classrooms, and limitations to integrating opinion texts into instruction.

Findings

Causal Reasoning in Students' Opinion Paragraphs

Students' opinion paragraphs length ranged between 1 (N=1) sentence to 9 (N=1) sentences, with a mean and mode of 5. Among causal reasoning indicators, generating causal inferences was the most frequent (N=19), with a mode of 2 (N=8). Generating causal inferences occurred min=1 and max=6 times in a paragraph. Counterfactual reasoning emerged in 10 paragraphs, min=1 (N=9) and max=2 in a paragraph. Generating causal predictions, on the other hand, emerged the least, once in 5 paragraphs.

The occurrence of causal reasoning indicators varied. As seen in Figure 1, the percentage of causal inference sentences ranged between 11% to 100%. Of those 15 paragraphs included at

least 33% causal inferences. As Figures 2 and 3 reflected, the maximum percentage of counterfactual reasoning and causal predictions was 25%, the maximum.

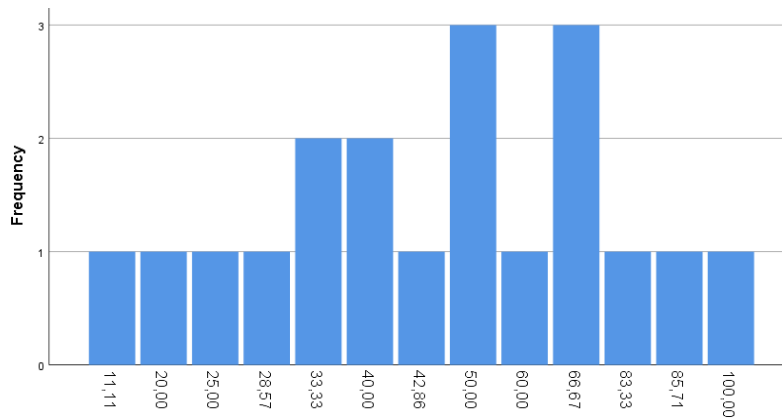


Figure 1. *Causal inference in opinion paragraphs*

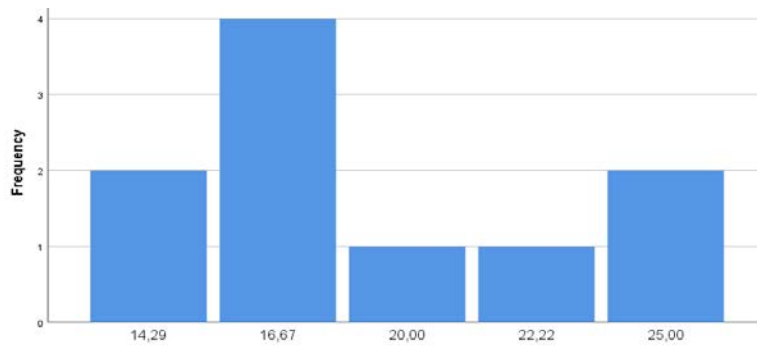


Figure 2. *Counterfactual reasoning in opinion paragraphs*

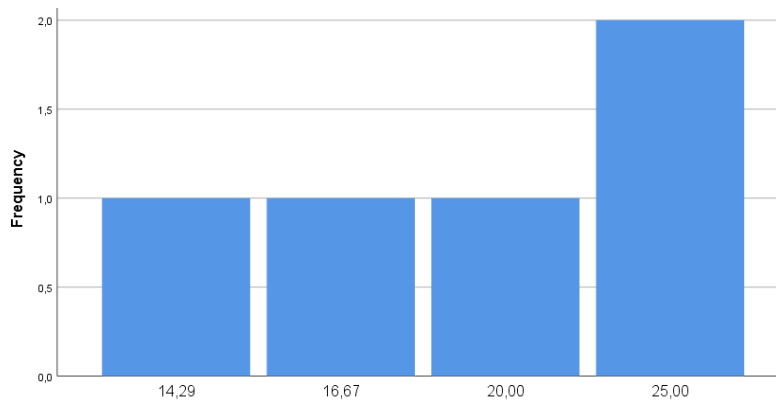


Figure 3. *Causal predictions in opinion paragraphs*

Relation with Causal Reasoning and Writing

A Spearman's Rho was calculated to examine any relation among the variables, the total number of sentences in a paragraph and indicators of causal reasoning. It was found that the length of the paragraph was correlated with the instances of generating causal inferences, $r_s(18) = .504, p = .28$. Counterfactual reasoning was not correlated with the total number of sentences in a paragraph, $r_s(18) = .542, p = .105$, and generating causal prediction's test was not run due to the limited number of evidence.

Teachers' Perceptions of Students' Causal Reasoning

Teachers reported that students' causal reasoning competency is low ($N=8$) and their writing pieces "does not include much thinking" (P.6). 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.

As two of the teachers stated, "the more students read, the more they are competent with causal thinking" (P.1); however, "when they do not read and thinking is a problem for them, it does not develop". Another teacher stated that "if there is any kind of reward or punishment, they tend to exercise the focus of instruction. Also, they need concrete evidence or examples to understand the causality" (P.2). In relation, "because families and teachers just explain or provide the evidence for the causal relation between the events, ideas, or concepts, they do not engage in self-regulation to understand the links between so-called arbitrary events or ideas" (P.5). Moreover, one of the teachers related causal reasoning to critical thinking and thought it as "the most important component of critical thinking" (P.7). Furthermore, another participant stated

there is a decline in these capabilities following the COVID pandemic. Students are not prone to engage in causal thinking. The digital era impacts them, they are used to consuming everything fast and get bored easily. That's why they do not think all should happen for them (P.9). Causal thinking "cannot develop as they swipe right or left or up and down" (P.10).

Teachers' Instruction of Causal Reasoning in Writing

Findings confirmed that causal reasoning instruction may not be prevalent in mainstream classrooms. Five teachers stated that they do not teach causal reasoning for several reasons. Those included high-stakes exams, instruction of writing, curriculum, and the understanding of writing competencies.

One teacher stated that because national high-stakes exams include multiple choice questions that assess knowledge and language skills are not assessed separately, they ignore writing skills, including causal reasoning. Another teacher stated that “writing takes a little place in our instruction and students are not used to writing” (P.8).

Indeed, we -teachers- may not provide writing prompts that facilitate thinking or causal reasoning. Students are restrained when we ask them to focus on causality. Usually, students focus on vocabulary items, and they write about those items. When they have a couple of sentences on their paper, they think it is sufficient. Moreover, they are used to typing on the keyboard, I mean they write very fast. However, when it is on paper, their thinking and writing speed do not match (P.8).

Another teacher also added that the curriculum may be influential not teaching causal reasoning in writing as she stated “writing is not a part of elective literature class, and we read different genres. Thereby, I do not focus on causality” (P.5). Also, three of the teachers stated that they provide the structure of a genre, and remind students to have an introduction, main body, and conclusion in their pieces. They also stated they focus on the main characteristics of the genre. “For example, if it is narrative, then I want them to use describe the concepts, ideas, or materials and use adjectives excessively” (P.10) and “I provide sufficient prompts to focus on the theme and genre” (P.1). In such cases, causality may occur there naturally, if not at all.

Five teachers mentioned some instructional practices to engage students’ causal reasoning in their writing pieces. Those practices include having students practice problem-solving skills where they need to recognize cause-and-effect relationships, question ideas and concepts, develop new ideas and concepts, and think about different perspectives or take different positions regarding a statement. Teachers also stated that they have students write in the same genre and while assessing their pieces, they focus on causality, but in general thinking. Two teachers explained “why they need to read and write as this is the foundation. We also provide example cases and use them as models to explain why things happen and how they impact the result” (P.5). Also, “in reading classes, we make our students interpret the main idea and explain why the writer focuses on the theme and then have them write their ideas via cause-and-effect relations” (P.7). In alignment, teachers “provide some thought-provoking exam statements and want students to develop some strategies, and solutions, or explain the causality” (P.8).

Teachers' Perspective of Opinion Texts in Developing Causal Reasoning

Only one teacher stated “it is not opinion texts but literary texts that develop causal reasoning” (P.4) while nine teachers stated that reading and writing opinion texts is important in developing students' causal reasoning. As P.8 stated

Thinking is a process of relating words, ideas, and arguments. While reading or writing opinion texts, they must relate words and ideas to construct arguments. Also, they are exposed to different ideas and take different perspectives. Instead of reading narratives such as novels or short stories, I suggest my students read articles. Thereby, they meet different perspectives and think about them. Opinion texts help improve thinking.

Four teachers stated that although opinion texts have the potential to develop causal reasoning, not all students can manage to read or write such texts because they are not presented as level-appropriate. P.1 stated that

texts presented in the books cannot be standardized for all students as they do not study at the same type of school. For example, science high school students and vocational high school students should not read the same texts. It has nothing to do with intelligence but background knowledge”.

Indeed, “students should have some knowledge or familiarity with the concepts or ideas of the text. Otherwise, such texts are boring and not appealing to them” (P.9), and “students cannot comprehend the text when the text is above their level” (P.6). In this sense, “students need to read a lot to construct their world knowledge and then, learn how to refute and support ideas via causality” (P.3).

Another teacher stated that opinion texts are important in developing causal reasoning, but they are a scarce opportunity in classrooms as they “usually have students write in the same genre they read” (P.2). Moreover, students “do not share their ideas in class, and regarding the opinion essays, they may not be willing to write their ideas” (P.2). Also, the scarcity of such texts may be because teachers may not always create “a democratic environment where students are not criticized for their ideas” (P.3). However, “national high-stake exams include such items where students read a paragraph and engage in higher order thinking including causal reasoning” (P.5).

Discussion and Conclusions

The findings of this study provide valuable insights into the prevalence and nature of causal reasoning in students' opinion paragraphs and perceptions of teachers regarding its instruction and

development. Students show limited ability regarding causal reasoning specifically students exhibited some ability to generate causal inferences, but the frequency of counterfactual reasoning and generating future causal predictions was notably lower. The correlation between paragraph length and causal inference generation suggests a potential relationship between writing fluency and causal thinking.

Teachers' perspectives highlighted that fostering causal reasoning may be challenging although it is perceived as a valued component of thinking skills. The challenges in fostering causal reasoning pertain to limited instructional time, students' characteristics of backgrounds and materials, living in a digital era, curriculum constraints, and the predominance of knowledge-based assessment. To manage these challenges, teachers emphasized the importance of reading, critical thinking, and real-world problem-solving in developing students' causal reasoning abilities. They also employ some practices such as having students practice problem-solving skills which include recognizing cause-and-effect relationships, questioning ideas and concepts, developing new ideas and concepts, and thinking about different perspectives or taking different positions regarding a statement. Of the focus of this paper, the role of opinion texts is complex, since teachers recognize their potential but also acknowledge the impact of materials' level appropriateness and scaffolding.

This study contributes to the growing body of literature on causal reasoning and its application in written discourse. The findings emphasize the imperative need for explicit instruction in causal reasoning to enhance students' critical thinking and writing skills. Teachers are instrumental in fostering causal reasoning by creating learning environments that prioritize the selection of suitable texts, the implementation of authentic writing tasks, and the integration of problem-solving and critical-thinking strategies. However, as in Newton and Newton's (2000) study, teachers may need explicit instruction in implementing the practice of causal reasoning to expand their limited repertoire.

This study also corroborates the findings of the previous research studies. As Berkant (2009) found a strong correlation between academic achievement, reading comprehension, and causal reasoning abilities in ninth-grade students, teachers in this research also emphasized the importance of reading. Moreover, teachers think that critical thinking fosters causal reasoning as Özdemir (2005) does.

A foundational skill for academic success, causal reasoning may be supported through instruction and materials. As Cox et al. (2019) as well as Rokhmat and Nyoman Sri Putu Verawati

(2017) demonstrated the efficacy of explicit instruction and as Çelik and Aykaç (2023) also highlighted the materials improving students' causal reasoning and academic performance respectively, this study emphasizes that writing instruction including opinion texts and proper writing prompts can facilitate causal reasoning. Indeed, when students are given opportunities to think about and develop opinion paragraphs the emergence of causal reasoning inferences increases as found in this study. Still, to manage instruction and materials successfully, as Newton and Newton (2000) highlighted we also argue that there is a need for professional development to equip teachers with strategies for fostering causal reasoning.

Future research should first identify effective instruction practices for causal reasoning and then examine the impact of various instructional approaches on students' causal reasoning development. In the cases where informed instruction cannot be delivered, any form of thinking education can be employed and its effects on causal reasoning can be examined as causal reasoning and other cognitive processes impact each other (Stoel et al., 2015). By addressing these research questions, educators can gain a more comprehensive understanding of how to effectively support students in becoming proficient causal thinkers and writers.

It is crucial to note that the present study has limitations. The sample size was relatively small, and the focus on opinion paragraphs may not fully represent the range of writing tasks that students encounter. Further research is needed to explore the development of causal reasoning across different genres and grade levels.

Implications

Regarding the findings of this study, it recommends some improvements. The writing curriculum standards, which can be written to address thinking skills specifically causal reasoning. Additionally, universities, national education centers, or districts can support teachers by providing professional development opportunities. They can also help teachers select materials that emphasize critical thinking and argumentation, if not develop them. By implementing these recommendations, educators can empower students to become more effective communicators and problem solvers.

References

Başaran Uğur, A. R., & Mansuroğlu, C. (2018). Nedensel düşünme ve günlük ders planı örneği. In H. G. Berkant (Ed.), *Düşünme eğitimi: Kuramdan uygulamaya* (pp. 135–160). Paradigma Akademi.

- Berkant, H. G. (2009). An investigation of students' meaningful causal thinking abilities in terms of academic achievement, reading comprehension and gender. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 9(3), 1149–1165.
- Berthoff, A. E. (1978). Towards a pedagogy of knowing. *Freshman English News*, 7(1), 1-13.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, M., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. Macmillan Educational
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Paradigma.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Academic.
- Cox, M., Elen, J., & Steegen, A. (2019). The use of causal diagrams to foster systems thinking in geography education: Results of an intervention study. *Journal of Geography*, 118(6), 238–251. <https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1608460>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & Research design* (4th ed.) Sage.
- Çelik, S., & Aykaç, N. (2023). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının eleştirel düşünme açısından değerlendirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 117-157.
- Dascal, M. (2002). Language as a cognitive technology. *International Journal of Cognition and Technology*, 1(1), 35–61.
- 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>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, 28(2), 122-128.
- 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>
- Klein, P. D., & Ehrhardt, J. S. (2015). The effects of discussion and persuasion writing goals on reasoning, cognitive load, and learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 61 (1), 40-64

- Marni, S., Suyono, Roekhan, & Harsiati, T. (2019). Critical thinking patterns of first-year students in argumentative essay. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(3), 683–697. <https://doi.org/10.17478/jegys.605324>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Orta öğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2000). Do teachers support causal understanding through their discourse when teaching primary science? *British Educational Research Journal*, 26(5), 599-613.
- 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>
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- 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>
- Rokhmat, J., & Nyoman Sri Putu Verawati, N. (2017). The causal model in physics learning with a causalitic-thinking approach to increase the problem-solving ability of pre-service teachers. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 25, 153–168.
- Saraç, C. (2009). Öğretmen ve öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı öğretiminden beklentileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 189-199.
- 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. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education Journal*, 2(3), 58–67.
- 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>
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
- Tay, B., Kurnaz, Ş., & Taşdemir, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim

- öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 9(1), 241–255.
- Trybulec, M. (2013). Bridging the gap between writing and cognition. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 469–483. <https://doi.org/10.1075/pc.21.3.03try>
- 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>
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359–386.
- 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 - 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

ORCID: 0009-0005-1064-7902

Özden DEMİR

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

oooozden@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6293-5045

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme becerilerindeki deneyimlerini incelemektir. Araştırma nitel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma evrenini Artvin il merkez ve ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev alan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundan rastgele seçilen gönüllü altı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda özel alan yeterlikleri ilköğretim matematik öğretmenlerince matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme boyutlarıyla olumlu görüşlerde belirtildiği ortaya çıkmıştır. İlgili yeterlik alanları matematiksel düşünme boyutları bağlamında incelendiğinde ise öğretmenlerin en fazla problem çözme boyutunda yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Nitelik, problem çözme, rehberli öğrenme desteği, üst düzey düşünme

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

ORCID: 0009-0005-1064-7902

Özden DEMİR

Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Türkiye

oooozden@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6293-5045

Abstract

The aim of this research is to examine the experiences of primary school mathematics teachers regarding their mathematical thinking skills as reflected in their special field competencies. The research was designed using a qualitative method. Non-probability (purposive) sampling methods, specifically the easily accessible case sampling method, were used in the study. The opinions of primary school mathematics teachers about their mathematical thinking skills, as reflected in their special field competencies, were collected through a semi-structured interview form. The research population consists of primary school mathematics teachers working in Artvin's central and district areas during the 2024-2025 academic year. Semi-structured interviews were conducted with six volunteer teachers randomly selected from the study group. Content analysis was used to analyze the qualitative data, and codes and themes were developed. The findings of the study revealed that primary school mathematics teachers expressed positive opinions regarding the dimensions of inductive reasoning, deductive reasoning, problem-solving, planned thinking, and rule-based thinking as part of their mathematical thinking skills. When these competency areas were analyzed within the context of mathematical thinking dimensions, it was observed that teachers predominantly focused on the problem-solving dimension.

Keywords: Guided learning support, higher-order thinking, problem solving, quality

Yaşanan gelişmeler ışığında Dünya’da birçok alanda değişim ve gelişim meydana gelmektedir. Gelişim süreçlerinden etkilenen alanlardan biri de eğitim olup bu donanımına sahip bireyler yetiştirilmesinde öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitimin niteliğinin öğretmenin niteliğinden soyutlanmaması gerekmektedir (Ada & Ünal, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin belirli standartlara bağlı yeterliklere sahip olmaları gereklidir. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli şekilde sağlamaları için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008) bir yapıdır. Nitelikli bir matematik öğretmenin alanında sahip olması gereken özel alan yeterlikleri bulunmaktadır. Bu özel alan yeterlikleri MEB’de (2008) matematik öğretim durumlarını planlama ve düzenleme, matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikler, matematik dersi becerilerini geliştirme, matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, mesleki gelişim sağlama şeklinde altı yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarına bağlı 24 alt yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu yeterlikler, etkili rehberlik, öğretim kaynaklarının düzenlenmesi, öğretim sürecinin verimliliği ve ölçme-değerlendirme kalitesinin artırılmasına önemli katkılar sağlar (Barasa, 2020).

Düşünme, hangi konuda veya düzeyde olursa olsun en temel haliyle bir sorun ya da problem çözme etkinliğidir (Yıldırım, 2018). Üst düzey düşünme ise birçok farklı amacın gerçekleştirilmesinde kullanılabilen bir süreçtir (Doğanay, 2017). Lewis ve Smith’e (1993) göre üst düzey düşünme, yeni bilgileri genişleterek hedeflere ulaşma veya sorunları çözme sürecinde ortaya çıkar (akt. Miterianifa, Ashadi, Saputro & Suciati, 2021). Üst düzey düşünme süreçlerinin içerisinde yer alan matematiksel düşünme becerisi matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin kullanılması ve geliştirilmesinde rol oynayan temel bir analitik düşünme sürecidir. Matematiksel düşünme, günlük hayat problemlerinin çözümünde önemli bir rol oynar ve tahmin, tümdengelim, genelleme, sembollerle ifade, matematiksel mantık, varsayım ve modelleme öğelerinden biriyle temsil edilen bir düşünme modelini de içerisinde barındırmaktadır (Alfayez, 2022). Bu bağlamda matematiksel düşünme, yalnızca hesap yapabilme becerisini değil hayatın akışı içinde yer alan ve birçok süreç ile beceriyi kapsayan üst düzey bir düşünme süreci olarak ifade edilir.

Literatür incelendiğinde araştırmacıların (Arslan ve Yıldız, 2010; B. Tall, 2002; Lui, 2003; Mubark, 2005) matematiksel düşünmenin bileşenlerine farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları görülmektedir. Matematiksel düşünme sürecinde yer alan birçok bilişsel becerilerden bazıları farklı araştırmalarda (B. Tall 2002; Bal & Dinç-Artut, 2020) tümdengelim, tümevarım, problem çözme, planlı düşünme ve kurallı düşünme boyutlarında yer alan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tümevarım ve tümdengelim boyutunda farklı örnekler oluşturabilme, verilerle ilişki kurabilme ve farklı bağlamlar arası ilişkileri belirleyebilme; problem çözme boyutunda hipotezler üretebilme, varsayımlarda bulunabilme ve neden-sonuç ilişkilerini analiz edebilme becerileri öne çıkar. Planlı düşünme boyutunda problem öncesi plan oluşturma, uygun planı seçebilme ve günlük hayata uyarlayabilme; kurallı düşünme boyutunda ise bilgileri transfer edebilme ve matematiksel kuralları ilkeleri doğrultusunda kullanabilme becerileri yer almaktadır.

Matematik eğitiminde temel unsur matematik öğretmenleri olup matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin matematiksel düşünmeyle ilişkisi var mıdır sorusu dikkat çekmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri hakkında yapılan çalışmalar (Barasa, 2020; Sezer & Altun, 2022; Yılmaz & Demir, 2023) olduğu

görüldürken matematiksel düşünme alanında da çalışmalar (Akçakın & Kaya, 2020; Juandi & Tamur, 2021; Scheiner, 2023) yapıldığı görülmektedir. Fakat özel alan yeterlikleri ile matematiksel düşünme arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların yurt içi ve yurt dışı alanyazında sınırlı sayıda (Alfayez, 2022) yer aldığı görülmüştür. Yer alan çalışmada ise Alfayez (2022) özel alan yeterliliğın matematiksel düşünme becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Matematiksel düşünme ve özel alan yeterlikleri matematik eğitiminde birbirini tamamlayan iki önemli bileşendir. Etkili ve nitelikli bir matematik öğretmeninin matematiksel düşünme sürecinde yer alan becerileri kullanıp bu becerileri özel alan yeterlikleriyle ilişkilendirebilmesi gerekir. Bu ilişki öğrencilerde matematiğe karşı olumlu bir akademik benlik algısı oluşturmada, akademik becerilerini arttırmada, rehberlik etmede olumlu katkılar sağlarken kendi alanlarındaki mesleki gelişimleri ve eğitim kalitesinin artması açısından da olumlu katkılar sağlayabilir. Bu katkılar matematik alanıyla sınırlı kalmayıp eğitim sisteminin genel başarısına da yansıyabilir. Bu bağlamda çalışma alanyazına katkı sağlamakla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeler yapmaya ve matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini matematiksel düşünme perspektifinden değerlendirme olanağı sunması açısından incelemeye değer görülmüştür.

Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme boyutundaki becerilere ilişkin deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Yeterlikler” alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Öğretiminin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla İş Birliğı Yapma” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?
6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Mesleki Gelişim Sağlama” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünmeye ilişkin deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma ilköğretim matematik öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme becerilerindeki deneyimlerini incelemek amacıyla nitel yöntem kullanılarak

desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle nitel veri toplayarak daha önce bilinen veya fark edilmemiş problemleri algılamayı ve bu problemleri doğal olgular çerçevesinde ele almayı amaçlayan öznel-yorumlayıcı bir süreçtir (Seale, 1999).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Artvin il merkez ve ilçelerinde 2024-2025 eğitim öğretim yılında görev yapan random yoluyla olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemiyle seçilen 6 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi genellikle düşük maliyet, minimum zaman ve çaba gerektirir (Fricker, 2006). Çalışma grubunu oluşturan toplam 6 öğretmenin cinsiyetlerine göre dağılımları ise 4 kadın ve 2 erkek şeklindedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak sağlanmıştır. Nitel çalışmalarda görüşme formlarının kullanımı yaygındır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerinde matematiksel düşünme becerilerindeki deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu MEB'in (2008) belirlemiş olduğu matematik öğretmeninin sahip olması gereken özel alan yeterlikleriyle matematiksel düşünmede yer alan temel boyutlar ilgili alanyazın (Tall, 2002; Liu, 2003; Bal & Dinç-Artut, 2020; Chimmalee & Anupan, 2023) dikkate alınarak hazırlanmış olup uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, hizmet yılı ve mezun olunan üniversite) yer alıp devamında ise beş temayı (tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme) sorgulatacak özel alan yeterliklerinden her ana yeterliğe bir soru olacak şekilde toplamda altı soru bulunmaktadır.

Görüşme formunun anlaşılabilirliğini sağlamak için bir matematik öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Herhangi bir sorunla karşılaşmadığından görüşme formu değiştirilmeden kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze bireysel görüşmelerle toplanmış, katılımcılardan bilgilendirme sonrası sözlü ve yazılı onay alınarak ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme verilerinin transkripti çıkarılarak kodlar oluşturulmuş, ilişkili kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde güvenilirliği sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlanıp tutarlılık incelenmiştir.

Bir çalışmanın niteliği araştırmanın güvenilir ve geçerli olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Tutar, 2022). Yin (2011) geçerliğin, araştırma sonuçlarının gerçek dünyayı doğru bir şekilde yansıtması ve temsil edebilmesi için verilerin uygun biçimde toplanıp yorumlanmasıyla sağlanabileceğini belirtmektedir (akt. Arslan, 2022). Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci ile kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı detaylı şekilde açıklanmış kategorileri en iyi temsil eden örnekler bulgular kısmında yer verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için ise iki araştırmacı kodların kavramsal kategorileri doğru bir şekilde temsil edip etmediğini karşılaştırmıştır. İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu kodlayıcılar arası güvenirlilik .84 (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman

1994). Miles ve Huberman (1994), içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini ifade eder (akt. Baltacı 2017). İki araştırmacı arasında görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerine tartışılarak bahsi geçen kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Oluşturulan her bir kodun frekansları ve yüzdeleri SPSS 15 programı kullanılarak tablolar halinde ortaya koyulmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, çalışmanın alt sorularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımı

Matematiksel Düşünmede Yer Alan Boyutlar	Öğretmenlerin “Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme” Yeterlik Alanındaki Görüşleri	
Temalar	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Çıkarımlarda bulunma	3	0
Parçalara ayırma	2	0
Tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma	2	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
Eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme	1	0
Genelleme yapma	1	0
Keşfetmeye yönelik beceriler	1	0
Zenginleştirme etkinlikleri	1	0
Toplam	12	0
Tümdengelim		
Parçalara ayırma	2	0
Çıkarımlarda bulunma	1	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
Eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme	1	0
Keşfetmeye yönelik beceriler	1	0
Zenginleştirme etkinlikleri	1	0
Toplam	7	0
Problem Çözme		
Problem çözme becerilerini kullanma	3	0
İlişkilendirme	1	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Problem çözme basamakları oluşturma	1	0

Zenginleştirme etkinlikleri	1	0
Toplam	8	0
Planlı Düşünme		
Planlı düşünme becerilerini kullanma	3	0
Plan yapma	2	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Seviyeye Uyarlama	1	0
Sadeleştirme	1	0
Bağlama Uyarlama	1	0
Şema oluşturma	1	0
Toplam	10	0
Kurallı Düşünme		
Kurallı düşünme becerilerini kullanma	2	0
Sadeleştirme	1	0
Seviyeye uyarlama	1	0
Toplam	4	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 1'e göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö3 "*Genellemeye ulaştırmaya çalışıyorum ya da eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurdurabiliyor zenginleştirmeyi sağlayabiliyorum...*" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre tümdengelimle ilgili olumlu etkisini Ö4 "*Ders sırasında yaşadığım bir soruna veya disiplin sorununa karşı öncelikle o sorunu parçalara ayırıp sonrasında çözüm önerileri sunuyorum...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini Ö5 "*Duruma uygun bir ortam sağlamamız gerekiyorsa öğrenci ihtiyacı olsun bulunulan mekânda ortaya çıkan sorunlar olsun bu gibi durumlarda farklı çözümler sunmaya çalışıyorum...*" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre planlı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö2 "*Öğretim durumlarını planlarken öğrencinin seviyesini, konunun zorluğunu, zamanı gibi faktörleri dikkate alarak planlama yapıyorum...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 1'e göre kurallı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö5 "*Planlama ve düzenlemeyi etkili bir şekilde yapabilmek için kurallı düşünme becerilerini kullanıyorum...*" sözleriyle ifade etmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Yeterlikler” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Yeterlikler” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Yeterlikler” Yeterlik Alanında Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımı

Matematiksel Düşünmede Yer Alan Boyutlar	Öğretmenlerin “Matematik Dersi Öğrenme Alanlarına İlişkin Yeterlikler” Yeterlik Alanındaki Görüşleri
---	---

Temalar	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Çıkarımlarda bulunma	2	0
İlişkilendirme	2	0
Tümevarımsal düşünme	2	0
becerilerini kullanma		
Akıl yürütme becerileri	1	0
Toplam	7	0
Tümdengelim		
Çıkarımlarda bulunma	2	0
İlişkilendirme	2	0
Tümdengelimsel düşünme	1	1
becerilerini kullanma		
Toplam	5	1
Problem Çözme		
Problem çözme becerilerini kullanma	3	0
İlişkilendirme	2	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Alternatif problemler sunma	1	0
Sistematik düşünmeye yönelik beceriler	1	0
Zor problemlerle uğraşma	1	0
Toplam	10	0
Planlı Düşünme		
Plan yapma	3	0
Planlı düşünme becerilerini kullanma	2	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Disiplinler arası ilişkiler kurma	1	0
Sistematik düşünmeye yönelik beceriler	1	0
Yönlendirmeler yapma	1	0
Toplam	9	0
Kurallı Düşünme		
Kurallı düşünme becerilerini kullanma	5	0
Sistematik düşünmeye yönelik beceriler	2	0
Çerçeve oluşturma	1	0
Toplam	8	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 2'ye göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö2“Burada sayılar, geometri, ölçme ve olasılık öğrenme alanlarını birbirleriyle ilişkilendirdiğimiz zaman öğrenme alanları arasında ilişkiler kuruyorum ve akıl yürütme becerilerini kullanıyorum...” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2'ye göre tümdengelimle ilgili olumlu etkisini Ö5“Olasılık öğrenme alanında oynanan şans oyunlarının genel yapısını anlatıyorum sonrasında bunu zar atma ya da madeni para atma olayına indirgeyerek örnekler sunuyorum...” sözleriyle ifade ederken olumsuz etkisini Ö6

“Tümdengelsel düşünme becerilerini kullanmıyorum biraz ters geliyor...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2’ye göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini Ö1 “*Matematiğin temelinde problem çözme düşüncesi olduğundan problem çözme becerilerini kullanıyorum...*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2’ye göre planlı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö5 “*Burada aslında öğrenme alanlarını öğretebilmek için bir plan ve o plana ait bir çerçeve olması gerekiyor...*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2’ye göre kurallı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö1 “*Ya da mesela bir soruyu çözerken mecburen planlı ve kurallı ilerliyorsun yani matematikte planlara ve kurallara dikkat etmediğin sürece doğru sonuca ulaşamıyorsun ki...*” sözleriyle ifade etmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Becerilerini Geliştirme” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Becerilerini Geliştirme” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Dersi Becerilerini Geliştirme” Yeterlik Alanında Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımı*

Matematiksel Düşünmede Yer Alan Boyutlar	Öğretmenlerin “Matematik Dersi Becerilerini Geliştirme” Yeterlik Alanındaki Görüşleri	
Temalar	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Çıkarımlarda bulunma	3	0
Genelleme yapma	1	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
İlişkilendirme	1	0
Konuyla ilgili bilgi sahibi olmak	1	0
Farkına varma	1	0
Örnekler belirleyebilme	1	0
Yorum yapma	1	0
Tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma	0	0
Toplam	10	0
Tümdengelim		
Farkına varma	1	0
Konuyla ilgili bilgi sahibi olmak	1	0
Örnekler belirleyebilme	1	0
Özel örneklere varabilme	1	0
Tümdengelsel düşünme becerilerini kullanma	1	1
Yorum yapma	1	0
Toplam	6	1
Problem Çözme		
Akıl yürütme becerileri	2	0
Problem çözme becerilerini kullanma	2	0

Alternatif çözümler sunma	1	0
Alternatif problemler sunma	1	0
İlişkilendirme	1	0
Farkına varma	1	0
Pratik düşünme	1	0
Yorum yapma	1	0
Sorunu tespit etme	1	0
Toplam	11	0
Planlı Düşünme		
Planlı düşünme becerilerini kullanma	4	1
Alternatif çözümler sunma	1	0
Toplam	5	1
Kurallı Düşünme		
Kurallı düşünme becerilerini kullanma	5	0
Toplam	5	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 3'e göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö3“*Öğrenciler ilk önce bir sorunu tespit ediyor ben direkt anlatmıyorum karışıklık olursa müdahale ediyorum genellikle öğrenci bulduğu için bir çıkarım yapıyor farkına varıyor ve yorum yapıyor...*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 3'e göre tümdengelimle ilgili olumlu etkisini Ö5“*Öğrencilere matematiksel örnekler veriyorum ve çıkarımlarda kendileri bulunuyor sonrasında da genel kuralları farklı daha özel şekillere uygulayarak bu şekilde düşünmelerini sağlatıyorum...*” sözleriyle ifade ederken olumsuz etkisini ise Ö6“*Burada öğrencilerin becerilerini geliştirmek için tümdengelimsel düşünme becerilerini kullanmıyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3'e göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini Ö6“*Öğrencilerim pratik düşünebilsin, ilişkilendirmeler yapabilsinler diye problem çözme becerilerini kullanmaya çalışıyorum...*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3'e göre planlı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö4“*Konu ne ise o konuyla alakalı bir plan yapıyorum zihnimde ve o plan üzerinde kendimce bir çerçeve ediniyorum...*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 3'e göre kurallı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö2“*Bir konuda ben direkt kuralın kendisini değil de önce örneklerden yola çıkarak örnekleri veriyorum ve sonunda da öğrenciden buradaki kuralın ne olduğunu kendi cümleleriyle ifade etmesini bekliyorum...*” ifade etmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Öğretiminin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Öğretiminin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Matematik Öğretiminin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” Yeterlik Alanında Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımı*

Matematiksel Düşünmede Yer Alan Boyutlar	Öğretmenlerin “Matematik Öğretiminin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi” Yeterlik Alanındaki Görüşleri	
Temalar	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma	3	0
Değerlendirmeye yönelik etkinlikler	1	0
Parçalara ayırma	1	0
Çıkarımlarda bulunma	1	0
Toplam	6	0
Tümdengelim		
Tümdengelimsel düşünme becerilerini kullanma	3	0
Parçalara ayırma	1	0
Analiz etme	1	0
Toplam	5	0
Problem Çözme		
Problem çözme becerilerini kullanma	1	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Eleştirel düşünme becerileri	1	0
Farklı içerikler sunma	1	0
Parçalara ayırma	1	0
Değerlendirme yapma	0	0
Toplam	5	0
Planlı Düşünme		
Planlı düşünme becerilerini kullanma	3	0
Plan yapma	1	0
Alternatif çözümler sunma	1	0
Sistematiik düşünmeye yönelik beceriler	1	0
Toplam	6	0
Kurallı Düşünme		
Kurallı düşünme becerilerini kullanma	3	0
Sistematiik düşünmeye yönelik beceriler	2	0
Toplam	5	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 4’e göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö5 “Öğrencilerin öğrenme süreçlerinden elde edilen verilerine göre genel değerlendirmeler yapıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4’e göre tümdengelimle ilgili olumlu etkisini  6 “ zleme ve değerlendirmede aslında genel sınav sonuçları önemli oluyor bu  l me değerlendirme sonuçlarını özel uygulamalara yansıtabilmeye dikkat ediyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4’e göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini  3 “Mesela ben öğrencilere farklı içeriklerle görevler veriyorum i te anket hazırlama, Pick teoremi, dört renk teoremi, Pascal   geni Da Vinci köprüsü gibi...” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 4’e göre planlı ve kurallı d   nmeyle ilgili olumlu etkisini  4 “ ğretimin geliştirilmesinde beklentilerimi öğrencilere s yliyorum eksiklerini peki tire ler ve motivasyonlarla sağlamaya çalışıyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

 lk ğretim Matematik  ğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla    Birliği Yapma” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine  li kin Bulgular

 lk ğretim matematik  ğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla    Birliği Yapma” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara  li kin frekans dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.  lk ğretim Matematik  ğretmenlerinin “Okul, Aile ve Toplumla    Birliği Yapma” Yeterlik Alanında Matematiksel Düşünme Becerilerine  li kin Frekans Dağılımı

Matematiksel D���nmede Yer Alan Boyutlar	�ğretmenlerin “Okul, Aile ve Toplumla �� Birliği Yapma” Yeterlik Alanındaki G�r���leri	
Temalar	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Bütüne ulaşma	1	0
Tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma	0	0
Toplam	1	0
Tümdengelim		
Tümdengelimsel düşünme becerilerini kullanma	1	1
Toplam	1	1
Problem ��zme		
Hipotez �retme becerisi	2	0
Alternatif ��z�m planları	1	0
Beyin fırtınası	1	0
Eleştirel düşünme becerileri	1	0
Akıl yürütme becerileri	1	0
En uygun çözümü görme	1	0
Analiz etme	1	0
Zor problemlerle uğra�ma	1	0
Toplam	9	0
Planlı Düşünme		
Planlı düşünme becerilerini kullanma	4	0
Alternatif çözümler sunma	2	0
Plan yapma	1	0
Beyin fırtınası	1	0
Toplam	8	0

Kurallı Düşünme		
Kurallı düşünme becerilerini kullanma	4	0
Kurallara önem verme	1	0
Sistematiik düşünmeye yönelik beceriler	1	0
Toplam	6	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 5'e göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö2 "*Aslında burada öğrenme merkezi haline getirebilmek için iş birliği yapıyoruz yine beraber konuştuğumuz oturduğumuz oluyor burada bence bir amacımız var özelden genele doğru gidiyoruz...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5'e göre tümdengelimle ilgili olumsuz etkisini Ö6 "*Aslında burada tümdengelimsel düşünme becerileri hariç çoğu var...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5'e göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini Ö5 "*Aile ve toplumla iş birliğinde ortaya çıkan zorluklar ve problemler karşısında etkili çözümler üretebilmekte kullanabiliyorum...*" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 5'e göre planlı ve kurallı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö1 "*Velilerle iş birliği yapabilmek için belirli kurallarımız ve belli bir gidişatımız olmalı ki amacımıza ulaşabilelim...*" şeklinde ifade etmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Mesleki Gelişim Sağlama” Yeterlik Alanına Yansıyan Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Mesleki Gelişim Sağlama” yeterlik alanına yansıyan matematiksel düşünme becerilerine ait temalar ve kodlara ilişkin frekans dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin “Mesleki Gelişim Sağlama” Yeterlik Alanında Matematiksel Düşünme Becerilerine İlişkin Frekans Dağılımı

Matematiksel Düşünmede Yer Alan Boyutlar	Öğretmenlerin “Mesleki Gelişim Sağlama” Yeterlik Alanındaki Görüşleri	
	Olumlu	Olumsuz
Tümevarım		
Tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma	2	0
Analitik sorular üretme	1	0
Birden çok olasılığı düşünme	1	0
Genel sonuçlar çıkarma	1	0
Toplam	5	0
Tümdengelim		
Çıkarımlarda bulunma	1	0
Toplam	1	0
Problem Çözme		
Analitik sorular üretme	3	0

Problem çözmeye farklı yaklaşımları kullanma	2	0
Birden çok olasılığı düşünme	1	0
Nedensel düşünme	1	0
Sorgulama	1	0
Zor problemlerle uğraşmak	1	0
Eleştirel düşünme becerileri	1	0
Toplam	10	0
Planlı Düşünme		
Plan yapma	2	0
Birden çok olasılığı düşünme	1	0
Uzun vadeli planlar belirleme	1	0
Toplam	4	0
Kurallı Düşünme		
Matematiksel kurallara dikkat etme	2	0
Uzun vadeli hedefler belirleme	1	0
Toplam	3	0

İlköğretim matematik öğretmenlerinin Tablo 6'ya göre tümevarımla ilgili olumlu etkisini Ö5 "*Kendimin ve meslektaşlarımdan deneyimlerinden yola çıkarak genel sonuçlar çıkarabilirim...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre tümdengelimle ilgili olumlu etkisini Ö1 "*Bizden daha deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak yani genel bir tavırdan hareketle kendimize çıkarımlarda bulunuyoruz...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre problem çözmeyle ilgili olumlu etkisini Ö2 "*Alanımızda kendimizi ne kadar geliştirirsek matematiksel becerileri de sorgulamış oluyoruz bir anlamda da analitik düşünme ve nedensel düşünceler gerçekleştiriyoruz...*" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre planlı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö4 "*Özellikle yeterli olmadığını düşündüğüm bir konu varsa direkt o konuda neden yetersizim neler yapabilirim diye planlar oluştuyorum...*" sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre kurallı düşünmeyle ilgili olumlu etkisini Ö3 "*Planlı ve kurallı düşünmeyle mesleki gelişim sürecinde uzun vadeli gelişim hedefleri belirlenebilir...*" sözleriyle ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma kapsamında ilköğretim matematik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yansıyan matematiksel düşünme becerilerindeki deneyimlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ilköğretim matematik öğretmenlerine uygulanmıştır. Genel amaç çerçevesinde altı soru belirlenmiş olup bu kapsamda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde altı yeterlik alanının her birinde matematiksel düşünme becerilerine ilişkin temaların tümü ortaya çıkarılmıştır. Matematik öğretim durumlarını planlama ve düzenleme yeterlik alanında en fazla kod çıkarılan tümevarım temasında en yoğunlaşılan kod "çıkarımlarda bulunma" olup öğretmenlerden Ö1 "Öğretim durumlarını planlarken önceki sınıflarda ders anlatım deneyimlerimi düşünerek en son hepsinden bir çıkarım yaparak öğrencilere

en uygun hale getirmeye çalışıyorum...” ifadesiyle öğretim durumlarını planlama ve düzenlenmede tümevarımda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim süreci oluşturmak için geçmiş deneyimlerin analiz edilerek deneyimlerden çıkarımlarda bulunmanın önemine değinmektedir. En az kod çıkarılan kurallı düşünme temasında en yoğunlaşılan kod “kurallı düşünme becerilerini kullanma” olup öğretmenlerden Ö5“Planlama ve düzenlemeyi etkili bir şekilde yapabilmek için kurallı düşünme becerilerini kullanıyorum...” ifadesiyle öğretim durumlarını planlama ve düzenlenmede kurallı düşünmenin öğretim sürecinin planlamasında nasıl bir yapı ve disiplin sağladığını vurgular. Katagiri (2004) de neyi, niçin ve hangi sırayla yapılması gerektiğinin yani karar verme süreçlerinin planlanmasının gerektiğini belirtmektedir.

Matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikler alanında en fazla kod çıkarılan problem çözme temasında en yoğunlaşılan kod “çıkarımlarda bulunma” olup öğretmenlerden Ö1“Matematiğin temelinde problem çözme düşüncesi olduğundan problem çözme becerilerini kullanıyorum...” ifadesiyle matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterliklerde problem çözmenin matematiğin kendi doğasında da yer alan temel bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Mourtos, Okamoto ve Rhee (2004) birçok meslek grubu için de problem çözme becerilerinin her zaman önemli olduğu belirtmektedir. En az kod çıkarılan tümevarım temasında en yoğunlaşılan kodlar “çıkarımlarda bulunma, ilişkilendirme ve tümevarımsal düşünme becerilerini kullanma” olup öğretmenlerden Ö5“Geometri öğrenme alanında üçgenin iç açı ölçüleri toplamını çıkarımlarda bulunarak sunuyorum...” ifadesiyle matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterliklerde tümevarımın parçalardan yola çıkarak olaya bütünsel bakabilmesine vurgu yapmıştır.

Matematik dersi becerilerini geliştirme yeterlik alanında en fazla kod çıkarılan problem çözme temasında en yoğunlaşılan kodlar “akıl yürütme becerileri ve problem çözme becerilerini kullanma” olup öğretmenlerden Ö2“Alanı incelediğimde öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedefliyoruz bu nedenle matematiksel düşünme becerilerini kullanıyorum...” ifadesiyle matematik dersi becerilerini geliştirmede akıl yürütme becerilerini geliştirmek için problem çözmenin önemini ve bu süreci zenginleştirmeyi sağlayan matematiksel düşünme becerilerinin kullanımına dikkat çekmiştir. Ersoy ve Güner (2015) problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözme stratejilerinin öğretilmesi için verilen problem çözme konusunun matematiksel düşünme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. En az kod çıkarılan kurallı düşünme temasında en yoğunlaşılan kod “kurallı düşünme becerilerini kullanma” olup öğretmenlerden Ö3“Sayıların eşit olacağının açılarının ise eş olacağını ben 5. sınıftan beri vurguladığım ve dikkat ettiğim için öğrencilerim 8. sınıf oldular bir hata yapmıyorlar...” ifadesiyle matematik dersi becerilerini geliştirmede kurallı düşünmenin öğrencilerin bilgi kalıcılığı ve uygulama becerileri üzerinde nasıl olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Kurallı düşünme belirli bir çerçeve dahilinde düşüncelere yön vererek problem durumlarını kolaylaştırmayı sağlar. Bu sayede birey var olan kurallardan hareketle yeni duruma uyum sağlayarak ona uygun bir düşünme becerisi sergiler.

Matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi yeterlik alanında en fazla kod çıkarılan planlı düşünme temasında en yoğunlaşılan kodlar “planlı düşünme becerilerini kullanma” olup öğretmenlerden Ö4“ Öğretimin geliştirilmesinde beklentilerimi öğrencilere söylüyorum eksiklerini pekiştireçler ve motivasyonlarla sağlamaya çalışıyorum...” ifadesiyle matematik

öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde planlı düşünmenin hedef belirleme, ihtiyaç analizi, izleme ve geri bildirim gibi unsurların sistematik şekilde ele alınıp öğretimin daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirilmesine katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda planlı düşünme becerisiyle süreç ve bireysel farklılıkları dikkate alan uygulanabilir bir planlama yapılabilir. Kandirmaz (2017) öğretmenlerin birçoğunun matematik dersinde yaptıkları değerlendirmelere dayalı yeni planlar yaptığını belirlemiştir. En az kod çıkarılan temalar incelendiğinde bu temaların tümevarım, tümdengelim, problem çözme kurallı düşünme olduğu görülmektedir. Bu durum matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinde problem çözme, tümevarım, tümdengelim ve kurallı düşünmenin esnek bir şekilde yer aldığını belirtmektedir. Bu boyutlar matematik öğretimine dayalı izleme ve değerlendirme uygulamalarını yapabilmeye matematik öğretmenine destek sağlayarak matematik öğretiminde farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını seçme ve bu seçimleri etkili bir şekilde süreçte kullanmaya olanak verir. Nitekim matematik öğretiminin izlenmesi ve değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları işlevsel bir şekilde değerlendirebilme ve bu değerlendirme sonuçlarını öğretimsel uygulamalara yansıtıp geliştirebilme matematiksel düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren bir yapıdır.

Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma yeterlik alanında en fazla kod çıkarılan problem çözme temasında en yoğunlaşılan kodlar “hipotez üretme becerisi” olup okul, aile ve toplumla iş birliği yapmaya ilişkin görüşünü öğretmenlerden Ö5 “Aile ve toplumla iş birliğinde ortaya çıkan zorluklar ve problemler karşısında etkili çözümler üretebilmekte kullanabiliyorum...” ifadesiyle problem çözmenin okul, aile ve toplumla iş birliği sürecinde ilgili problemlerin çözümüne yönelik olaylar arasında ilişkiler kurarak ve olayları bir nedene bağlayarak çözümlerde bulunmasını vurgulamıştır. Öğretmen farklı durumlar karşısında önceki bilgileriyle yeni bilgilerini ilişkilendiremiyor, bir sonuca varamıyor veya sonuçlardan çıkarımlarda bulunamıyorsa Baker (1996), neticesinde öğrencilerinde bu süreçleri anlamlandırmasında öğretmeni taklit etmekten öteye geçemeyeceğini belirtir (akt. Güler, Özdemir & Dikici, 2012). En az kod çıkarılan temalar incelendiğinde bu temaların tümevarım ve tümdengelim olduğu görülmektedir. Okul, aile ve toplumla iş birliği süreçlerinin analizi ve geliştirilmesinde tümevarım ve tümdengelim birbirlerini tamamlayıcı roller üstlenirler. Tümevarımda bu iş birliği sürecinden deneyimler ve gözlemlerle elde edilen veriler kullanılırken tümdengelimle elde edilen verilerin daha kapsamlı bir perspektifle değerlendirilmesine olanak sunulur. Böylece okul, aile ve toplumla iş birliği daha etkili hale gelerek ortak hedeflere ulaşılması kolaylaşabilir.

Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanında en fazla kod çıkarılan problem çözme temasında en yoğunlaşılan kodlar “analitik sorular üretme” olup öğretmenlerden Ö2 “Alanımızda kendimizi ne kadar geliştirirsek matematiksel becerileri de sorgulamış oluyoruz bir anlamda da analitik düşünme ve nedensel düşünceler gerçekleştiriyoruz...” ifadesiyle mesleki gelişim sağlamada bireylerin matematiksel becerileri sorgulamasıyla, olayları ve verileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme yeteneğini arttırdığını sonucunda da düşünce yapısını derinleştirerek problem çözmede daha etkili analizler yapabilmeyi sağladığını vurgulamaktadır. En az kod çıkarılan tümdengelim temasında en yoğunlaşılan kod “çıkarımlarda bulunma” olup mesleki gelişim sağlamaya ilişkin görüşünü öğretmenlerden Ö1 “Bizden daha deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak yani genel bir tavırdan hareketle kendimize çıkarımlarda bulunuyoruz...” ifadesiyle mesleki gelişim

sağlamada tümdengelimin genel ilkelerden hareketle bireylerin kendi uygulamalarını geliştirmelerine ve daha etkili bir eēitim sunmalarına olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Hiebert ve Carpenter (1992) matematik  ēretmenlerinin matematiksel düşünme becerilerine sahip olmasının  ērencilerine daha derin ve esnek matematiksel kavrayışlara sahip olması yönünden katkı saēladığını ifade etmektedir. Bu noktada matematik  ēretmenleri hem kendi mesleki gelişimlerini desteklerken hem de  ērencilerin  ērenme deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak tanır.

Araştırmada ilköēretim matematik  ēretmenliēi özel alan yeterliēine ait altı yeterlik alanı matematiksel düşünme becerilerindeki deneyimleri kapsamında görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların matematiksel düşünmenin tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme boyutlarındaki farklı becerileri (akıl yürütme, ilişkilendirme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, ...) matematik  ēretmeni özel alan yeterliklerine yeri geldiēince yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

İlgili yeterlik alanlarında katılımcılar çeşitli görüşler belirterek kullandıkları becerileri ifade etmişlerdir. Sonuçlar incelendiēinde altı yeterlik alanında da matematiksel düşünmedeki tümevarım, tümdengelim, problem çözme, planlı ve kurallı düşünme boyutlarına yer verildiēi görülmektedir. Bu durum  ēretmenlerin farklı düşünce yapılarına sahip olduēunu ve bu düşünce yapısını  ērenme ortamına yansıtırken farklılıklar g stereceēini göstermektedir. Yeterlik alanları matematiksel düşünme boyutları baēlamında incelendiēinde  ēretmenlerin en fazla problem çözmede yoēunlařtıkları görülmektedir. Nitekim Schoenfeld (1992), matematiksel düşünmenin problem çözmeyle yakın ilişki g sterdiēini ve problem çözmenin önemini vurgulamaktadır (akt. Gök, 2022).

 ēretmenlerin özel alan yeterlikleri matematiksel düşünme becerileri kapsamında incelenmiş olup ilköēretim matematik  ēretmenleriyle yapılmıştır. Aynı  alışma orta ēretim matematik  ēretmenleriyle de yapılabilir. Bu  alışma nitel bir çalışma olup aynı çalışmanın farklı yöntemler (nicel, karma) kullanılarak yapılması  onerilebilir. Derinlemesine incelemede  ēretmenlerin matematiksel düşünme becerileriyle ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüş olup  ēretmenlere verilecek hizmet içi eēitimlerle matematiksel düşünme becerileri ve bunların mesleki yeterliklerine nasıl entegre edileceēi hakkında hizmet içi eēitimlerin verilmesi gerektiēi  onerilebilir.  ēretmenlerin MEB'in (2008) belirlemiş olduēu matematik  ēretmenliēi özel alan yeterlikleri hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları görülerek bu kapsamda eēitim kurumları arasında dinamik bir iş birliēi saēlanarak  ēretmenlerin bu gelişmelerden haberdar edilmesi  onerilebilir.

Kaynakça

Ada, S. &  nal, S., (2004).  ēretmenlik Mesleēine Giriş, Marmara Üniversitesi Yayınları.

Akçakın, V., & Kaya, G. (2020). Determining High School Students' Mathematical Thinking Styles: Latent Class Analysis. Eēitim ve Bilim, 45(201).

Alfayez, M. Q. E. (2022, December). Mathematical proficiency among female teachers of the first three grades in Jordan and its relationship to their mathematical thinking. In *Frontiers in Education*, (Vol. 7), Frontiers Media SA.

- Arslan, E. (2022). "Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, 395-407.
- Arslan, S., & Yıldız, C. (2010). 11. sınıf ğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. Eğitim ve Bilim, 35(156).
- 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.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (1), 1-14.
- 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.
- 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.
- Doğanay, A. (2017). ğretim ilke ve yöntemleri. Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, E., & Guner, P. (2015). The place of problem solving and mathematical thinking in the mathematical teaching. The Online Journal of New Horizons in Education-January, 5(1), 120-130.
- Fricker, R.D. (2006). Sampling Methods for Web and E-Mail Surveys. Naval Postgraduate School.
- Gk, M. (2022). Matematiksel Dşnme zerine Yapılan alışmaların Sistemati Olarak İncelenmesi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Güler, G., zdemir, E., & Dikici, R. (2012). ğretmen adaylarının matematiksel tümevarım yoluyla ispat becerileri ve matematiksel ispat hakkındaki grşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1), 219-236.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D.A. Grouws(Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning, 65–97.
- Juandi, D., & Tamur, M. (2021). The impact of problem-based learning toward enhancing mathematical thinking: A meta-analysis study. Journal of Engineering Science and Technology, 16(4), 3548-3561.
- Kandırılmaz, M. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik ğretmenliği zel alan yeterliklerinin incelenmesi (Master's thesis, Kahramanmaraş St İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Katagiri, S. (2004). Mathematical thinking and how to teach it. CRICED, University of Tsukuba.
- Liu, P. H. (2003). Connecting research to teaching: Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching?. The Mathematics Teacher, 96(6), 416-421.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). Qualitative Data Analysis, Sage Publication. London: Sage Publication.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM).
- Miterianifa, M., Ashadi, A., Saputro, S., & Suciati, S. (2021). Higher order thinking skills in the 21st century: critical thinking. In Proceedings of the 1st International Conference on Social Science, Humanities, Education and Society Development, Tegal, Indonesia.
- Mourtos, N. J., Okamoto, N. D., & Rhee, J. (2004, February). Defining, teaching, and assessing problem solving skills. In 7th UICEE Annual Conference on Engineering Education, 1-5.
- Mubark, M. (2005). Mathematical Thinking and Mathematical Achievement of Students in the Year of 11 Scientific Stream in Jordan. (Doctoral dissertation). New Castle University.
- Scheiner, T. (2023). Shifting the ways prospective teachers frame and notice student mathematical thinking: from deficits to strengths. *Educational Studies in Mathematics*, 1-27.
- Seale, C. (1999). The quality of qualitative research. 5(4), 465-478.
- Sezer, E., & Altun, M. (2022). Lisans programındaki matematik öğretimi derslerinin özel alan yeterliklerini kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(1), 109-147.
- Tall, B. (2002). What is Mathematical Thinking? *Mathematics Teaching*. 181, 17-19.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (2018). Matematiksel düşünme. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, S. B., & Demir, Ö. (2023). Öğretmen Yeterlilik ve Tükenmişlik Algıları: Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-34.

ID - 44 - Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerine Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerindeki Deneyimleri: Nitel Durum Çalışması

Gülşen GÜLNAR

Trabzon Üniversitesi, Türkiye
gulsen_gulnar23@trabzon.edu.tr
ORCID: 0009-0006-9220-6429

Özden DEMİR

Trabzon Üniversitesi, Türkiye
oooozden@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6293-5045

Özet

Bu araştırmanın temel amacı mesleki alan yeterliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerin durumlarına incelemektir. Araştırma nitel yöntemin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Mesleki alan yeterliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Trabzon ilinin 2024-2025 güz yarıyılında merkez ve merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda, rastgele seçilen gönüllü yedi okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişim, yaratıcılık ve estetik alanlarında okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin olumlu görüşler belirtirken, program değerlendirme, aile katılımı ve aile eğitimi alanlarında görüşlerinin daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, okul öncesi öğretmeni, özel alan yeterlikleri, üst düzey düşünme.

ID - 44 - Experiences in Critical Thinking Skills Reflected in the Professional Competencies of Preschool Teachers: A Qualitative Case Study

Gülşen GÜLNAR

Trabzon University, Türkiye
gulsen_gulnar23@trabzon.edu.tr
ORCID: 0009-0006-9220-6429

Özden DEMİR

Trabzon University, Türkiye
oooozden@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6293-5045

Abstract

The primary aim of this research is to examine the situations of preschool teachers regarding their critical thinking skills as reflected in their professional field competencies. The study is designed according to a case study method within qualitative research. The opinions of preschool teachers regarding their critical thinking skills, as reflected in their professional competencies, were gathered through interviews. The population of the research consists of preschool teachers working in the central and district areas of Trabzon during the fall semester of the 2024-2025 academic year. In the study group, semi-structured interviews were conducted with seven volunteer preschool teachers selected randomly. Content analysis was used to analyze the qualitative data. The research revealed that while preschool teachers expressed positive opinions regarding their critical thinking skills (clarification, support, inference, advanced clarification, strategies, and techniques) in the areas of professional development, creativity, and aesthetics, they expressed more negative opinions in the areas of program evaluation, parental involvement, and parental education.

Keywords: Critical thinking, preschool teacher, professional field competencies, higher-order thinking

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı kritik bir dönemdir (Argon ve Akkaya, 2008). Bu dönemde, çocuğun öğrenme isteğini desteklemek ve eğitim fırsatları sunmak, onu hayata hazırlamada önem taşır.

Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde öğretmenin niteliği ve mesleki başarısına bağlıdır (Danışman, 2019). Öğretmen, meslek bilgisi ve öğrenci ile ilişkileri aracılığıyla bu başarıyı yansıtır. Öğretmen, çocukların güven verici bir ortamda hem birbirleriyle hem de yetişkinlerle iyi ilişkiler kurmalarında önemli bir rol oynar (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011). Okul öncesi öğretmenliği, çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunurken mesleki yeterlikleri doğrultusunda etkili uygulamalar sunar.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) öğretmen yeterliliklerini, öğretmenlerin etkili bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması olarak tanımlar. MEB, 2017 yılında yayınladığı öğretmen yeterliği kitabında, okul öncesi öğretmenliğinin özel alan yeterliklerini yedi yeterlik alanı (gelişim alanları, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik, okul ve toplumla iş birliği yapma, mesleki gelişimi sağlama) ve bu alanlara ait yeterlikler ile ifade etmektedir (MEB, 2017).

Okul öncesi dönemde bağımsız öğrenen bireyler yetiştirmede, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması, rehberliklerinin niteliğini artırır. Çağdaş eğitim sistemlerinde eleştirel düşünme, demokratik haklar, ıraksak düşünme ve bireysel gelişimin temelidir. Robert Ennis, eleştirel düşünme becerilerini beş ana başlıkta inceler (Ennis, 1985):

1. Açıklığa kavuşturma
2. Destekleme
3. Çıkarım yapma
4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma
5. Strateji ve teknik beceriler.

Yurt dışındaki araştırmalarda; Aboltina, Kalke ve Baranova (2022), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmede planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Kozak ve arkadaşları (2024), teorik ve deneysel yöntemlerle yeterlilik unsurlarını ele alarak geliştirilme yollarını göstermektedir. Lee ve diğerleri (2024), öğretmenlerin iyilik halinin mesleki yeterliliklerini olumlu etkilediğini deneysel olarak ortaya koymuştur.

Yurt içi çalışmalarda (Ak, Yıldırım ve Kadioğlu Ateş, 2016; Göksoy, 2022; Sarıkaya, 2022), öğretmenlerin mevzuat bilgisi açısından yetersiz olduğu, ancak gelişim ve yeterliliklerini artırmaya eğilimli oldukları belirtilmektedir. Yurt dışı araştırmalar (Aboltina, Kalke ve Baranova, 2022) öğretmen yeterliliklerinin sadece öğretmen çabasıyla değil, öğretmen-çocuk etkileşimi ve gözlemlerle desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Kozak ve arkadaşlarının (2024) araştırmasında ise öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yetersizlikleri ve meslektaş dayanışmasını güçlendirecek destekleyici uygulamaların eksikliği ortaya konmuştur.

Okul öncesi eğitim programları değiştikçe eleştirel düşünme becerilerinin öneminin arttığı görülmektedir. Bu durum, çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik edecek eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Ancak, ülkemizde okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında doğrudan eleştirel düşünme becerilerine yönelik dersler yer

almamaktadır (YÖK, 2018). Ayrıca literatür taraması sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu ilişkiyi araştırmak, öğretmen eğitim programlarının etkinliğini de artıracaktır.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırarak alandaki bu boşluğu doldurmayı, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarına yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin durumları incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alan yeterliliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin durumları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alan yeterliliklerinden yaratıcılık ve estetik yeterlik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin durumları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alan yeterliliklerinden program değerlendirme yeterlik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin durumları nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki alan yeterliliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi yeterlik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin durumları nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel yöntemin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması, gerçek olayları derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. “Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, sosyal bağlamlarını derinlemesine anlamaya yönelik sözlü veya yazılı olarak verilerin elde edilmesine imkân tanıyan, küçük örneklem gruplarıyla çalışma fırsatı sunabilen bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013).”

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Trabzon ilinin 2023-2024 güz yarı yılında merkez ve merkez ilçelerinde çalışan okul öncesi öğretmenleri (n=1157) oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı, ulaşılması kolay olan katılımcıları tercih eder. Yöntemin maliyeti düşük olmakla birlikte zaman açısından verimlilik sağlamaktadır; dezavantajı genellenebilirliğinin düşük olmasıdır (Creswell, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturabilmek için Trabzon ili merkez ve merkez ilçeleri okul öncesi öğretmenleri çalıştıkları ilçelere göre doğal kümelerle ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından, bu kümeler içinden rastgele (yansız) 7 gönüllü okul öncesi öğretmeni seçilmiştir. Seçilen okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Yarı

yapılandırılmış görüşmede, önceden hazırlanan bir görüşme formu bulunmaktadır (Dömbekçi ve Erişen, 2022).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. 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 alan yazın taranmış (MEB, 2017; Liyanage vd., 2021; Tunjungsari ve Takwin, 2021; Hwang vd., 2023) ve uzman görüşlerine başvurularak on iki soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Formda okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterliklerinden mesleki gelişim, yaratıcılık ve estetik, program değerlendirme ve aile katılımı, aile eğitimi yeterlikleri aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini kullanımlarına ilişkin 4 soru, becerilerin geliştirilmesine yönelik faaliyetleri belirlemek amacıyla 4 soru, eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarını öğrenmek için 4 soru olmak üzere toplam on iki sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Daha sonra form, bir okul öncesi öğretmeni üzerinde pilot uygulama amacıyla denenmiş, son düzeltmeler yapılarak araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Görüşme verilerinin analizinde nitel araştırma veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla belge, metin, evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). Bu amaçla önce görüşme verilerinin transkripti çıkarılmış ve bu metin üzerinde kodlar oluşturulmuştur. Birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler birbirinden bağımsız olarak her iki araştırmacı tarafından kodlanarak aradaki tutarlılık incelenmiştir. Verilerin analizinde üçüncü aşama ise geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirildi: (a) Veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklandı. (b) Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bu örneklerle bulgular kısmında yer verildi. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları, kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırıldı. İlgili uzmanların görüşleri karşılaştırılıp Miles ve Huberman (1994) modeline göre görüş birliği %81 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, çalışmanın alt sorularıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinden Mesleki Gelişime Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 1’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1: Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı				
Mesleki gelişimde eleştirel düşünme becerilerinde yer alan temalar	Olumlu		Olumsuz	
		F		F
Açıklığa Kavuşturma	Farkındalık	1	Motivasyon Kaybı	1
	Felsefî bakış açısı	1	Zaman Yetersizliği	1
	Kişisel Gelişim	1	Toplam	2
	Yaratıcılık	1		
	Toplam	4		
Destekleme Becerisi	Uyarlama becerisi	3		
	Program okuryazarlığı	3		
	Sorgulama	1		
	Sınıf Kültürü oluşturma	1		
	Toplam	8		
Çıkarımda Bulunma	Öğreneni Tanıma	1	Farklı çözüm yollarının olmaması	1
	Farklı bakış açısı	3	Toplam	1
	Çocuklara Özgürlük	1		
	Toplam	5		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Güncellik	1		
	Bireysel Farklılıkları göz önünde bulundurma	1		
	Çocuğun deneyime dayalı öğrenmesi	1		
	Çocukta Davranış değişiklikleri	1		
	Özgün ürünler çıkarma	1		
	Toplam	5		
Strateji ve Teknik Beceriler	Etkileşim	1	Sektörleşme	1
	Dış etkenler	1	Ticari bakış	1
	Esneklik	2	Dış etkenler	1
	Toplam	4	Toplam	3

Katılımcıların mesleki gelişimlerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerini kullanımlarına ilişkin görüşleri incelediğinde üçer katılımcının destekleme ve çıkarımda bulunma becerisinde olumlu

görüş belirttiği gözlenmektedir. Olumsuz görüşteki bir katılımcı çıkarımda bulunma becerisine ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcı (7) destekleme becerisinin kullanımına ilişkin: “...ortak bir plan kullanıyorsak bile bu planı herkes kendi sınıfına, kendi okuluna, kendi öğrencisine göre farklı bakışlardan, farklı türlerden, işte farklı materyallerden renklendiriyor, çeşitlendiriyor.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 2’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2: Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı				
Mesleki gelişimde eleştirel düşünme becerilerinde yer alan temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma	Gelişim	2	İsteksizlik	1
	Yayın Takibi	1	Motivasyon eksikliği	1
	Kişisel Çaba Gösterme	1	Gelişim kademesinin önemsenmemesi	1
	Disiplinler arası proje uygulamaları	1	Toplam	3
	Toplam	5		
Destekleme Becerisi	Teknoloji eğitimi alma	1	Gelişime karşı olumsuz direnç gösterme	1
	Hizmet içi eğitim ve seminerlere katılma	1	Toplam	1
	Uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanma	1		
	Toplam	3		
Çıkarımda Bulunma	Çocuğa farklı bakış kazandırma	1		
	Toplam	1		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Meslektaş paylaşımları	1		
	Güncellik	1		
	Toplam	2		
Strateji ve Teknik Beceriler	Çocukla ortak karar alma	1	Kurumun gelişime açık olmaması	1

Etkileşimi arttırmak amacıyla eğitim alma	1	Toplam	1
Meslektaş etkileşimi	2		
Toplam	4		

Katılımcıların mesleki gelişimde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ikişer katılımcının açıklığa kavuşturma ve strateji ve teknik becerilerde olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

Açıklığa kavuşturma, destekleme ve strateji ve teknik beceri temalarında birer katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcı (2); “...ben bir yerden bir yere taşıyorsam mesleğimi bu benim içsel güdümlerle oluyor. Dışarıdan bir güdülenme yok.” sözleriyle motivasyon eksikliğine ilişkin olumsuz görüşünü ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerini çocuğa yansıtmasına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerini çocuklara yansıtmasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3: *Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Mesleki Gelişimde Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı				
Mesleki Gelişimde	Olumlu	F	Olumsuz	F
Eleştirel Düşünmede Yer Alan Temalar				
Açıklığa Kavuşturma	Yaratıcılık	1	Proje Baskısı	1
	Toplam	1	İstek kaybı	1
			Toplam	2
Destekleme Becerisi	Kararlı ve sabırlı olmak	1	Plansızlık	1
	Çok boyutlu düşünme	1	Toplam	1
	Olaylara Tarafsız bakma	1		
	Sorgulama	1		
	Toplam	4		
Çıkarımda Bulunma	İhtiyaç odaklı planlama	1	Çocuğu yetersiz görme	1
	Çocuğa rehber olmak	1	Toplam	1
	Çocuktaki farklı alanlardaki değişim	1		
	Toplam	3		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Günceli izleme	1		
	Kavramları içselleştirme	1		
	Bireysel farklılıkların farkında olmak	1		
	Çocuğun özgün ürünler üretmesi	1		
	Yansıtıcı Düşünme	1		
	Toplam	5		
Strateji ve Teknik Beceriler	Gelişime uyum	1	İdare baskısı	2
	Sınıfta eşitliği sağlama	1	Toplam	2
	Sosyal kabul	1		
	Çocuklarla İş birliği	1		
	Toplam	4		

Katılımcıların mesleki gelişime yansıyan eleştirel düşünme becerilerini çocuklara yansıtmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarımda bulunma, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma ve strateji ve teknik becerilere ilişkin en az birer katılımcının görüş bildirdiği gözlenmiştir. Katılımcı (5) çıkarımda bulunma temasında yer alan çocuğa rehber olmaya ilişkin olumlu görüşünü; “...çocuğun da senin bakış açınla bakıyor. Senin olaylara, etkinliklerin

altındakini irdeleme bakışınla, baktığını görebiliyorsun. Hani bu çocuklara iniyor” sözleriyle ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinden Yaratıcılık ve Estetik Alanına Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 4’ de okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4: *Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı				
Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünmede Yer Alan Temalar	Olumlu		Olumsuz	
		F		F
Açıklığa Kavuşturma	Gelişime açık olma	2	Gelişime uyum sağlamama	1
	Yaratıcı bakış açısı	2	Toplam	1
	Öz değerlendirme yapmak	1		
	Düşünce ve eylemde işlevsellik	1		
	Toplam	6		
Destekleme Becerisi	Eleştirel Düşünmenin Gelişimi	1		
	Sorgulayıcı olma	1		
	Toplam	2		
Çıkarımda Bulunma	Problem Çözme	1	Öğretmen beklentisi	1
	Çocuğun özgür seçimler yapmasını sağlama	1	Çocuğu sınırlandırmak	1
	Toplam	2	Toplam	2
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Alana hâkim olma	1	Çocuğu kalıba sokmak	1
	Özgünlük	2	Toplam	1
	Toplam	3		
Strateji ve Teknik Beceriler	Çocukla iş birliği yapmak	2	İdare ve veli beklentileri	1
	Toplam	2	Çocuk ve öğretmen isteksizliği	1
			Toplam	2

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanında eleştirel düşünme becerilerini kullanımlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Açıklığa kavuşturma, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma ve strateji ve teknik becerilere ilişkin ikişer katılımcı olumlu görüş bildirmiştir.

Katılımcı (6) ileri derecede açıklığa kavuşturma temasında yer alan özgünlük boyutuna ilişkin olumlu görüşünü; “Çocuğun bir üründen başka bir ürünü ortaya çıkarması, farklı bir bakış açısıyla ortaya çıkarması, tamamıyla onun eleştirel düşünmesini ortaya koyuyor...” sözleriyle ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo.5’de okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5: *Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı				
Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu		Olumsuz	
		F		F
Açıklığa Kavuşturma	Değişik etkinliklere yer verme	1		
	Farkındalık	1		
	Çocuğa yaratıcı ortam sunma	1		
	Gelişime uyum sağlama	1		
	Öz değerlendirme yapmak	1		
	Bireysel Çaba Verme	1		
	Toplam	6		
Destekleme Becerisi	Çocuğun yaparak bağ kurması	1	Eğitimlerin maliyetli olması	1
	Toplam	1	Eğitimlerin işlevsel olmaması	1
			Toplam	2
Çıkarımda Bulunma	Çocuklara özgür bırakma	1		
	Toplam	1		
	Çocuğu dinlemek	1	Etkinlikleri çeşitlendirememe	1

İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Farklı Çözüm Yollarını Tanıtma	1	Toplam	1
	Toplam	2		
Strateji ve Teknik Beceriler	Etkili Meslektaş etkileşimleri	1	Onaylanma İsteği	1
	Toplam	1	Toplam	1

Açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarımda bulunma, ileri derecede açıklığa kavuşturma, strateji ve teknik beceri temalarının her birinde birer katılımcı olumlu görüş belirtirken; açıklığa kavuşturma ve çıkarımda bulunma temalarında olumsuz görüş yer almamıştır.

Destekleme temasında eğitimlerin maliyetli olmasına dikkat çekerek olumsuz görüş bildiren katılımcı (7); “...*şu an biraz maliyetli böyle şeyler yani güzel bir eğitim görüyoruz, fiyatlarını sorunca biraz fazla maliyetli geliyor. Bazen insan her istediğine katılamıyor ne yazık ki! Böyle ücretsiz, daha donanımlı insanlar tarafından verilen güzel eğitimler olsa tabii ki seve seve katılırız.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo.6’de okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden yaratıcılık ve estetik alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6: *Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı				
Yaratıcılık ve Estetik Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma	Öğretmen Gelişimi	1		
	Yaratıcılık için hazır olmak	2		
	Özgün ürünler üretme	1		
	Gelişime açık olmak	1		
	Toplam	5		
Destekleme Becerisi	Sorgulama	1	Gelişimi izlememe	1
	Farklı bakış açısı kazandırma	1	Toplam	1
	Program okuryazarlığı	1		
	Çocukla sorgulama	1		
	Toplam	4		
Çıkarımda Bulunma	Çocuğun gelişimini takip etmek	1	Kaygı	1

	Rehberli öğrenme desteği sağlama	1	Çocuğu sınırlandırma	1
	Toplam	2	Çocuğun bireyselliğini göstermemesi	1
			Toplam	3
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Açık görüşlü olmak	1	Alana hâkim olmamak	1
	Toplam	1	Toplam	1
Strateji ve Teknik Beceriler	Çocukla etkileşim	1		
	Çocukla iş birliği yapmak	1		
	Toplam	2		

Açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarımda bulunma, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma ve strateji ve teknik becerilerden katılımcıların ikisinin olumlu görüş belirttiği tema açıklığa kavuşturma olmuştur. Katılımcı (2); “ *Sen bu kavrama ne kadar hakimsin? Çünkü bunu bilmeden böyle bir yeterlilik üzerine konuşmak... Sanki bir şeyi havada tutmaya çalışmak gibi çok yorucu bir şey ama bunun kökünü atarsam eğer işte bu kavramı konuşursam kavram üzerinden ilerleyip günlük hayatıma bunu nasıl çekerimi konuşursam, gerçek bir yaratıcılık ve estetik sınıf ortamına geçiyor mu sorusuna ulaşabilirim diye düşünüyorum* ” olumlu görüşünü ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinden Program Değerlendirme Alanına Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 7’da okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7: Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı				
Program Değerlendirmede Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma	Öz değerlendirme	1	İş Yüğü	1
	Araştırma Planlı Faaliyetler	1	Toplam	1
	Toplam	2		
Destekleme Becerisi	Eleştirel Bakış	1		
	Çok yönlü değerlendirme	1		

	Toplam	2		
Çıkarımda Bulunma	Sınıfı tanıma	1	Meslektaşlarla kıyas	1
	Çocuğa Görelik	1	Toplam	1
	Toplam	2		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Özgünlük	1	Hazır etkinlik ve öğretimsel süreçlerden ilerleme	1
	Toplam	1	Sonuç odaklı değerlendirme	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler	Çocukla Değerlendirme	2	Sınıf Kalabalıklığı	1
	Kurumlar arası farklar	1	Fiziki şartların yetersizliği	1
	Meslektaş etkileşimleri	1	Toplam	2
	Toplam	4		

Açıklığa kavuşturma, destekleme, çıkarımda bulunma, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma, strateji ve teknik beceri temalarından, strateji ve teknik beceri temasına ilişkin olumlu görüş sayısı bildiren katılımcı sayısının fazla olduğu görülmüştür. Olumlu görüş belirten katılımcı (5); “...bütün gün bir ürün koyuyorsun ortaya, bütün gün bir etkinlik yapıyorsun ama bunu neredeyim, ne yaptık çocuklarla bunun bir özünü almadığın zaman şeyi kalmıyor, bir önemi kalmıyor” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo.8’ da okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8: Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı				
Program Değerlendirmede Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma			Öz değerlendirme yapmama	1
			Alışkanlıkları sürdürme	2
			Gelişime Direnç Gösterme	1
			Toplam	4
Destekleme Becerisi	Çocuğa sorumluluk vermek	1	Program okuryazarı olmamak	1
	Hizmet içi eğitim	1	Toplam	1

	Toplam	2		
Çıkarımda Bulunma			Değersizlik hissi	1
			Toplam	1
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma			Sıradanlaşma	1
			Hazır plan kullanımı	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler	Meslektaş etkileşimleri	1	Değişime Direnme	1
	Çocukla karar almak	1	Çocuk katılımını önemsememek	1
	Çocuğu dinlemek	1	Kurum ideolojisine göre ilerleme	1
	Sosyal kabul	1	Denetlenme tedirginliği	1
	Toplam	4	Toplam	4

Katılımcılar destekleme ve strateji ve teknik becerilerine ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir. Açıklığa kavuşturma temasında gelişime olumsuz direnç gösterme boyutuyla kendi olumsuz görüşünü belirten katılımcı (1); “...benim yapmadığım işi başka birisi yapıyorsa başka birisi benden daha iyi bir iş yapıyorsa demek ki ya daha fazla özverisi vardır ya da daha fazla çalışıyordur ya da mesleğe karşı başka bir noktadadır” görüşünü belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 9’de okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden program değerlendirme alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini çocuğa yansıtmasına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 9: Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Program Değerlendirme Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı				
Program Değerlendirmede Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma	Kendini Yenileme	1		
	Yaratıcılık	1		
	Çocuğun öz değerlendirme yapmasını sağlama	1		
	Toplam	3		
Destekleme Becerisi	Öğretmenin sorgulamaya dayalı faaliyetler yapması	1	Programın esnek olmaması	1
	Kapsayıcılık	1	Toplam	1

	Toplam	2		
Çıkarımda Bulunma	Çocuğun değişimini izleme	1	Meslektaş destek yetersizliği	1
	Çocuğa görelilik	1	Çocuk yararını göz ardı etmek	1
	Toplam	2	Toplam	2
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma	Faaliyet çeşitliliği	1	Zaman kısıtlı olması	1
	Toplam	1	Günün yoğunluğu	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler			Sınıf yönetim becerilerine sahip olmama	1
			Sosyal Medya Öğretmenlerinin olumsuz etkisi	1
			Veli ile etkili etkileşime girememe	1
			Sosyal çevre baskısı	1
			Toplam	4

Strateji ve teknik beceri temasına hiç olumlu görüş belirtilmezken diğer temalara en az birer katılımcı olumlu görüş bildirmiştir.

İleri derecede açıklığa kavuşturma becerisine ilişkin olumlu görüş paylaşan katılımcı (2); “*Kendi kendimi sürekli yeniliyorum ve bir şeyden uzak durmaya çalışarak aynışmaktan uzak durmaya çalışarak her yıl yeni baştan kuruyorum. Kendim falan bu benim için bir besleyici güç*” sözleriyle kendini ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinden Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanına Yansıyan Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 10’de okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin kullanımına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 10: *Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Kullanımının Frekans Dağılımı				
Aile Katılımı/Aile Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu	F	Olumsuz	F
Açıklığa Kavuşturma	Öğretmenin gönüllü olması	1	İsteksizlik	1
	Toplam	1	Toplam	1

Destekleme Becerisi	Kapsayıcılık	1	Aile katılımını sağlayıcı sorgulamalar yapmama	1
	Veliye sorgulamayı aşılama	1	Toplam	1
	Toplam	2		
Çıkarımda Bulunma	Çatışmaları çözmek	1	Eğitimin niteliğinin düşürülmesi	1
	Çocukların gereksinimlerinin farkındalığı	1	Öğretmenin yönlendirme yapması	1
	İhtiyaç Belirleme	2	Toplam	2
	Toplam	4		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma			Velilerin bilgi yetersizliği	1
			Katılımı etkileyen diğer faktörler	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler	Daimî etkileşim	1	Velilerin motivasyon eksikliği	1
	Veli toplantıları	2	Velinin eğitim odaklı olmaması	1
	Aile ile etkili iş birliği	1	Sınıfın veli müdahalesine açık hale gelmesi	1
	Etkili Okul aile iş birliği	2	Toplam	3
	Toplam	6		

Strateji ve teknik beceriler teması en fazla olumlu görüş belirtilen tema olmuştur.

Olumsuz görüş belirten katılımcı (3); “*Özellikle aile eğitimi konusunda okul öncesine dair çok bilgileri olmuyor dediğim gibi biraz daha bakım evi, oyun evi tarzı yaklaşımlarla oyun oynanan bir yer. Hani akşama kadar çocukların oyun oynadıklarını düşünüyorlar*” demiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 11’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 11: *Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerinin Frekans Dağılımı			
Aile Katılımı/Aile Eğitiminde	Olumlu		Olumsuz
	F		F
Eleştirel Düşünme Becerilerinde			
Yer Alan Temalar			

Açıklığa Kavuşturma				
Destekleme Becerisi	Yapıcı ve kapsayıcı olmak	1	Sınıf ile sınırlı kalma	1
	Çocuk-aile-öğretmen süreç değerlendirmesi	1	Toplam	1
	Çocukla birlikte sorgulayıcı değerlendirme	1		
	Toplam	3		
Çıkarımda Bulunma	Rehberli öğrenme desteği sağlama	1	Yönlendirme faaliyetini hep yapma	1
	Veli – çocuk ihtiyacını tespit	1	Toplam	1
	Velilere farklı tercihler sunma	1		
	Toplam	3		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma			Zaman Yetersizliği	1
			Yapılandırılmış etkinlik uygulamaları	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler	Paydaşlarla ortak işlevsel karar almak	2	Veli isteksizliği	1
	Etkili iletişim	1	Okul aile etkileşim problemleri	1
	Meslektaş etkileşimi	1	Toplam	2
	Rehberlik birimi ile iş birliği	1		
	Toplam	5		

Strateji ve teknik beceri temasında, paydaşlarla ortak işlevsel karar alma olumlu görüşünü paylaşan katılımcı (2); “...karar almak ve bunu bütün paydaşlarla birlikte yapmak. Yani işte aile katılımı benim planlamam dahilinde olmak zorunda değil. Aile katılımı sizin neye ihtiyacınız var? Çünkü önce dönüp burada biraz kişinin kendine bakması lazım” diyerek görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarına ilişkin katılımcılardan bir soruyla durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo.12’te okul öncesi öğretmenlerin mesleki alan yeterliklerinden aile katılımı ve aile eğitimi alanına yansıyan eleştirel düşünme becerilerinin çocuğa yansımalarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımı yer almaktadır.

Tablo 12: *Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı*

Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Alan Yeterliklerinde Aile Katılımı ve Aile Eğitimi Alanında Eleştirel Düşünme Becerilerini Çocuğa Yansıtmasının Frekans Dağılımı				
Aile Katılımı/Aile Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinde Yer Alan Temalar	Olumlu		Olumsuz	
		F		F
Açıklığa Kavuşturma			Paydaşların gereken önemi vermemesi	1
			Toplam	1
Destekleme Becerisi	Velilerle sorgulama	1	Eğitimlerin uzmanlık gerektirmesi	1
	Toplam	1	Toplam	1
Çıkarımda Bulunma	Çocukların aksayan yönlerinin farkında olma	1	Hızlı çözüm beklentisi	1
	Esnek olmak	1	Okul öncesi ile sınırlı kalması	1
	Çocuk yararını gözetmek	1	Toplam	2
	Çocuklara rehber olmak	1		
	Çocuğun bireyselleşmesi	1		
	Toplam	5		
İleri Derecede Açıklığa Kavuşturma			Zaman yetersizliği	1
			Güncel sorunlara odaklanma	1
			Toplam	2
Strateji ve Teknik Beceriler	Veli ile etkili etkileşim	1	Ev ortamında okul etkinliklerini desteklememe	2
	Sınıf yönetim becerisi	1	Velinin öğretmeni yetersiz görmesi	2
	Güvene dayalı ilişki	1	Etkileşimde kaygılı olma	1
	Toplam	3	Toplam	5

Açıklığa kavuşturma ve ileri derecede açıklığa kavuşturma becerilerinde katılımcılardan olumlu görüş bildiren olmazken destekleme, çıkarımda bulunma, strateji ve teknik becerilerde en az birer katılımcı olumlu görüş bildirmiştir.

Çıkarımda bulunma temasına yansıyan olumlu görüş olarak belirtilen çocukların gereksinimlerinin farkında olmaya ilişkin katılımcı (4) düşüncesini; “*ihtiyaç belirleme formunda hani ailenin şikayetlerini dinlemek yerine aslına bakarsanız çocuğu ilk sınıfa geldiğinizde gözlemleyebildiğinizde hissettiğiniz şeylerin eğitimlerini aileye vermek...*” ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansıyan eleştirel düşünme becerilerini kullanımlarına ilişkin katılımcılar olumlu görüşlere sahip olmakla beraber motivasyon kaybı, zaman yetersizliği gibi olumsuz faktörlerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların özellikle destekleme becerilerini sınıfa uyarlama, sorgulama süreçlerinde başarılı şekilde kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmen nitelik ve yeterliliklerini geliştirmede Strong, M., Gargani, J., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011)'de ne zaman başarılı bir öğretmen olacağını teşhis etmede gözleme, incelemeye, süreçteki değerlendirmeye fazlasıyla yer verir.

Okul öncesi öğretmenlerin yaratıcılık ve estetik yeterlik alanında becerilerin kullanımına ilişkin gelişime açık oldukları ve yaratıcı bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Paul ve Elder (2012)'de eleştirel soru sormanın öğrenen öğretmenlerin gelişiminde öğrencilere rehberlik etmede önemli olduğunu vurgular. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bağlı olarak beklentilerinin farklılaşması sonucu çocuğa tanıdıkları özgürlüğün ve özgünlüğün farklılaştığı hatta zaman zaman çocuğun sınırlandırıldığı ifade edilebilir.

Öğretmenler genellikle süreci ve çocukları değerlendirirken becerilerden faydalanmaktadır. Ancak, kalabalık sınıflar ve fazla iş yükü gibi faktörler değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Öğretmenin rol model olması ve çok yönlü değerlendirme yapması, eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasında olumlu örnekler sunarken, bazı öğretmenlerin plansız ilerlemesi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Nitekim Ennis (1985)'te harekete karar vermenin eleştirel düşünmede öğrenenlere kazandırılacak yetkinliklerdeki önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yer vererek sorgulama becerilerini süreçlerde kullandıkları ifade edilebilir. Velilerin katılım isteksizliklerinin, motivasyon eksikliği yaşamalarının aile katılımı ve aile eğitimi çalışmalarını sınırlandırdığı, olumsuz tutumlarının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürerek yeterliliklerini yansıtmalarına engel olabileceği belirtilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerini mesleki yeterlilikleriyle bütünleştirmeye çalışırken; idare baskısı, iş yükü ve motivasyon kaybı gibi olumsuz etmenlerle karşılaşmaktadır. Ancak kişisel çaba ve meslektaş etkileşimleriyle bu becerilerini geliştirmeye özen göstermektedirler. Veli desteğinin eksikliği, öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir ve sürecin etkililiğini azaltmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek hizmet içi eğitimlere ve deneyim paylaşımında bulunacakları ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli ve veli-öğretmen etkileşimleri artırılmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerine yer verilerek, öğretmen adaylarının yeterlilikleri güçlendirilmelidir.

Kaynakça

- 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.
- Ak, G. K., Yıldırım, B., & Ateş, H. K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(55), 89-108.
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.

- Argon, T. ve Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitime ve Okul Öncesi Kurumlarına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danışman, D. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev ve Yetkinlikleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Algıları. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Göksoy, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-13.
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Türleri ve Görüşme Tekniklerinin Uygulanma Süreci/ Interviews and Interviewing Techniques in Qualitative Research. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>
- Kozak, L., Popovych, O., Ivanova, V., Harashchenko, L., & Teslenko, S. (2024). Teaching professional competence in preschool education. *Amazonia Investiga*, 13(73), 114–127.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir İnceleme (Okul Öncesi Öğretmenliği Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- 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.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul, R., Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Nobel Yayıncılık.

- Sarıkaya, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(33), 54-72.
- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367-382.
- Tuğluk, M. N. ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (30), 810-841.
- 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.
- YÖK, (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>) hesabından 05.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

ID - 48 - Varoluşçuluk: Özel Yetenekliler Eğitimi için Şuan Daha Çok Savunmak

Burcu Çalıkoğlu
bscalikoglu2758@gmail.com

Özet

Sosyal karmaşanın yükselişe geçtiği bir dönemde, okul ve okul dışı öğrenme ortamlarında, özel yetenekli öğrencilerin varoluşsal motivasyonlarını daha çok ortaya çıkarmak için önemli nedenlerin bulunulduğu düşünülmektedir. Buna dayanarak, bu çalışma ilk olarak “özel yetenekliler eğitiminde varoluşçuluk felsefesine özellikle neden düne göre bugün daha fazla ihtiyaç duymaktayız? sorusuna odaklanmaktadır. Günümüz toplumsal olaylarına baktığımızda, dünyamızı tehdit eden birçok olayı yan yana sıralamak mümkündür: Covid 19 pandemisi, devam etmekte olan Rusya-Ukrayna savaşı, basına daha az yansımakta olan Nijerya’da ve Sudan’da uzun zaman durdurulamayan iç terör, İsrail’in Gazze’ye olan saldırısı, Gazze ve Sudan’da beliren kıtlık riski, iklim krizi, kutuplaşmış ve daha hoşgörüsüz hale gelen toplum, zayıf ve/veta kötü beslenme, yapay zekaya bağlı gelişen yanlış bilgi bombardımanı, siber zorbalık, manipülasyonun ve politik-yalan haberlerin artışı. Böyle bir enkazın içerisinde olmak, bireyi: «Ben hangi zamana doğdum böyle?» «Ne oluyor?» şeklindeki sorgulamalara yönlendirebilmektedir. Bu noktada, birey varoluşçuluk kavramına ihtiyaç duymaktadır. Özel yetenekliler eğitiminde kullanılan karmaşıklık özelliği katalizör görevi görmektedir. Görüldüğü üzere, araştırmanın ilk bölümünde, varoluşçuluk, sosyal karmaşa ve özel yetenekliler eğitimi arasında ilişkiler kurulmuştur. Ardından, varoluşçuluğa giden yolda, karmaşıklık özelliğinden neden sıklıkla yararlanmalıyız?” “Ve bunu özel yetenekliler eğitimi pratiklerine nasıl aktarabiliriz?” soruları ile çalışmanın tamamlanacağı düşünülmüştür. Neden ve nasıl soru ikilisi üzerinde duran çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Çalışmanın birinci safhasında, varoluşçuluk özelliğini şuan savunma nedenleri sonuçsalıcı açıdan incelenmiştir. Çalışmanın ikinci safhasında ise, bu argümanlar doğrultusunda, öğretmenler için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün zeka, farklılaştırma, kaos, karmaşıklık, varoluşçuluk

ID - 48 - Existentialism: Defending More Than Ever in Gifted Education

Burcu Çalikoğlu
bscalikoglu2758@gmail.com

Abstract

At a time when social complexity is on the rise, it is believed that there are important reasons to reveal more existential motivations of gifted students in school and out-of-school learning environments. This study first focuses on the question, “Why do we need existential philosophy in gifted education today more than yesterday?”. When we look at today's social events, it is possible to list many events that threaten our world side by side: Covid 19 pandemic, the ongoing Russia-Ukraine war, the long unstoppable domestic terrorism in Nigeria and Sudan, which is less covered in the press, the Israeli attack on Gaza, the looming risk of famine in Gaza and Sudan, the climate crisis, a polarized and more intolerant society, poor and/or malnutrition, the bombardment of misinformation due to artificial intelligence, cyber-bullying, the increase of manipulation and political-fake news. Being in such wreckage leaves the individual wondering: “When was I born?” “What is going on?”. At this point, the individual needs the concept of existentialism. The complexity feature used in gifted education acts as a catalyst. As can be seen, in the first part of the study, relationships were established between existentialism, social complexity and gifted education. Then, it is thought that the study will be completed with the questions “Why should we often benefit from the complexity feature on the way to existentialism?” “And how can we transfer this to gifted education practices?”. The study focuses on why and how questions and is based on a qualitative research approach. In the study's first phase, the reasons for the current defense of existentialism were examined from a consequentialist perspective. In the second phase of the study, various suggestions for teachers were developed in line with these arguments.

Keywords: Giftedness, differentiation, chaos, complexity, existentialism

Giriş

Varoluşçuluk

Varoluşçuluk kelimesinin “çuluk”, öbeğiyle bitmesi nedeniyle spesifik bir düşünme biçimini yansıtır olabilir. Ancak kendi içerisinde bir doktrine bağlı kalmama durumunu barındırması nedeniyle diğer düşünce akımları gibi algılanmamalıdır (Aho, 2014).

Jean Peul Sartre’ın «varoluş özden önce gelir» «Existence precedes essence» (Sartre, 2001) ünlü sözü varoluşçuluğun temel özelliğini nitelemektedir. Bu felsefi akım, bir kişinin varlığıyla bağlantılı olan niteliklerinin belirsiz ve öznel olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal Karmaşa

Günümüz toplumsal olaylarına baktığımızda, dünyamızı tehdit eden birçok olayı yan yana sıralamak mümkündür: Covid 19 pandemisi, devam etmekte olan Rusya-Ukrayna savaşı, basına daha az yansımakta olan Nijerya’da ve Sudan’da uzun zaman durdurulamayan iç terör, İsrail’in Gazze’ye olan saldırısı, Gazze ve Sudan’da beliren kıtlık riski, iklim krizi, kutuplaşmış ve daha hoşgörüsüz hale gelen toplum, zayıf ve/veta kötü beslenme, yapay zekaya bağlı gelişen yanlış bilgi bombardımanı, siber zorbalık, manipülasyonun ve politik-yalan haberlerin (fake news) artışı....

Böyle bir enkazın içerisinde olmak, bireyi: «Ben hangi zamana doğdum böyle?»«Ne oluyor?» şeklindeki sorgulamalara yönlendirebilmektedir. Bu tür sorular, bireyin belirsizliğe ve yabancılaşmaya itildiğini göstermektedir. O halde denilebilir ki, sosyal karmaşa çağı bireyde yabancılaşmayı artırmaktadır.

Yabancılaşma

Farsça kökenli yaban sözcüğü “boş, ıssız yer” anlamını ifade etmektedir (Subölen & Koncavar, 2021). Yabancılaşma, yazarların bakış açılarına göre farklılık göstermektedir. Fransız filozof ve siyasi aktivist Albert Camus, yabancılaşmayı bireyin topluma uyum sağlayamaması neticesinde gelen sonuç olarak yorumlamıştır. Filozof ve siyaset teorisyeni Karl Marx için yabancılaşma eşit olmayan ekonomik koşullar iken, Alman filozofu Theodor W. Adorno için değer ölçütlerinin ortadan kalkmasıdır. Georg Lukács, yabancılaşmayı bireylerin sosyal ilişkileri üzerindeki kontrol eksikliği olarak görmektedir. Eric Fromm, objeleşen insanı, pasif, boş, korkak ve izole edilmiş bir şekilde yaşayanı yabancılaşmış insan olarak tanımlamaktadır. Amerikalı-Alman filozof, sosyal eleştirmen ve siyaset teorisyeni Herbert Marcuse, teknolojinin bireysel özgürlüğü kısıtlaması; ticarileştirilmiş, kirlenilmiş doğa; insanın yaşam alanı daraltılması şeklinde vurgulamıştır. (Osmanoğlu, 2016).

Özel Yeteneklilerde Eğitim

VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006, s. 80), üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırmanın gerçekleşmesi için,

- ‘hızlandırma’,
- ‘derinlik’,
- ‘zorlayıcılık’,
- ‘karmaşıklık’,
- ‘yaratıcılık’ ve

- ‘soyutluk’

özelliklerinden yararlanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Karmaşıklık, özel yetenekliler eğitiminde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özelliklerinden birisidir (Clark, 2008; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006, s. 80). Karmaşıklığı pekiştirmek amacıyla nesneler arası ilişkiler esas alınır. Faktör sayısı arttıkça karmaşıklık artmaktadır. Örneğin, bir edebiyat eserini analiz ettirebilir; iki edebiyat eseri 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

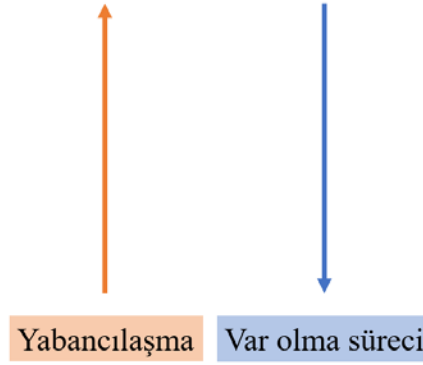
Neden ve nasıl soru ikilisi üzerinde duran çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayanmakta olup iki safhadan oluşmaktadır. Varoluşçuluk özelliğini şuan savunma nedenleri sonuçsalcı açıdan incelenecektir. Sonuçsalcı nedenler, savunulan durumun iyi ve etkili sonuçlar elde edeceğini ortaya koymaktadır (Spielthener, 2005). Çalışmanın ikinci safhasında ise, buna dayalı bazı öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde sosyal karmaşaya yenik düşmüş olma durumu, esasında eğitim programı alanında uzman olan kişileri de, gerek fikir çeşitliliği gerek değişimin hızlılığı bakımından zora sokabilmektedir (Plate, 2012). Bu çalışmada, sosyal karmaşada eğitim programlarına ilişkin çözüm süreci darlaştırılarak, konu varoluşçu düzlemde ele alınmıştır.

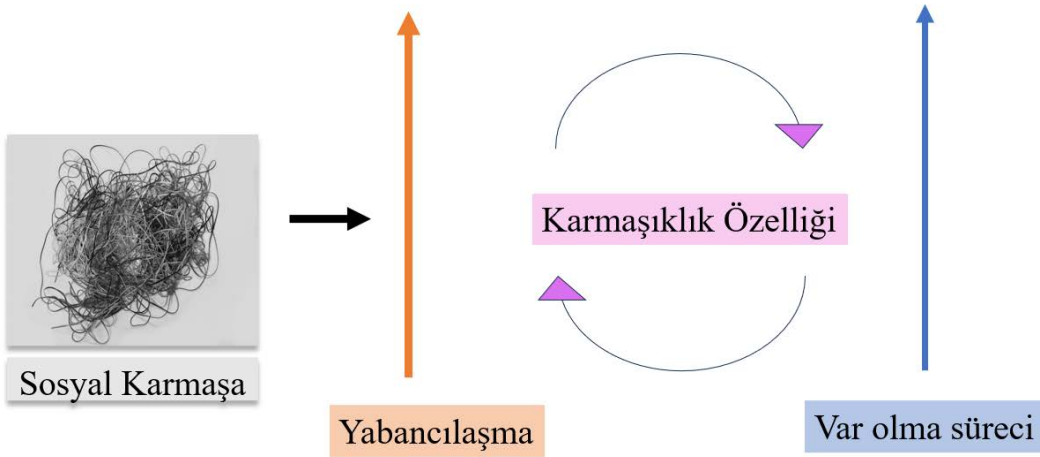
Bu bağlamda, çalışma “neden şuan özel yetenekliler eğitiminde kullanılan özelliklerden karmaşıklık varoluşçuluk adına diğer özelliklerden daha önemli hale gelmektedir?” sorusuna cevap aramaktadır. Varoluşçuluk dendiğinde bir eğitim terimi olan karmaşıklık özelliği hemen akla gelmemektedir. Halbuki, eğitimden genel olarak ilk şikayet, derslerin yüzeysel olduğu, ezberlemeye dayandığı, günümüz dünyasıyla ilişkisinin olmadığıdır (Kamışlı & Özönür, 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.

Daha önce değinildiği üzere, sosyal karmaşa bireyin topluma karşı duyduğu yabancılaşma duygusunu artırmaktadır. Yabancılaşma, bireyin var olma sürecini daha dolaylı hale getirebilmektedir. Yabancılaşma arttıkça var olma süreci tehlikeye girebilmektedir. Aralarında çok doğrusal bir ilişki bulunmamakla birlikte, ters orantılı olduklarını söyleyebiliriz (Bkz. Şekil 1.).



Şekil 1. Yabancılaşma ve var olma süreci arasındaki bağlantı

Eğitim programı karmaşıklık özelliğine göre dizayn edildiği takdirde birey içinde bulunduğu dünyanın karmaşıklığını çözme ve kendisi için yeniden anlamlandırma becerileri kazanabilecektir (Bkz. Şekil 2). Karmaşıklık, burada bir katalizör görevi görmekte olup, bireyin var olma sürecini hızlandırabilmektedir.



Şekil 2. Sosyal karmaşa, yabancılaşma, var olma süreci ve karmaşıklık özelliği arasındaki bağlantı

Özel Yeteneklilerde Eğitim için Karmaşıklık Özelliğini Artırmak İçin Pratik Öneriler

Bu bölümde çalışmanın ikinci problemi olan karmaşıklık özelliği eğitimde nasıl artırılabilir? Veya karmaşıklık özelliğini anlamlı bir şekilde artırabilmek için ders programlarında ne yapılabiliriz? Sorularına maddeler halinde cevap verilerek aşağıda yer verilmiştir:

- Açık uçlu sorulara daha fazla önem vermek
- İki farklı durum arasında benzer paternler bulmak
- Bilimin oluşum sürecini incelemek

- Beklenmedik keşifler nasıl oldu? (seredipity örneklerini çalışmak)
- Hangi koşullar tesadüfi araştırma keşiflerini kolaylaştırıyor?
- Karmaşıklık Teorisinin kendisini çalışmak
 - Kelebek etkisi:
 - Fraktallar:
 - Faz uzayı:
 - Kaosun sınırı:
 - Belirsizlik:
 - Paradoks ve belirsizlik:
 - Birbiri bağıllık (Interconnectedness):
 - Değişim ve zaman:
- Teori-pratik bütünlüğünü sağlayabilecek bilinç üretmelerini sağlamak
- Uzun dönemli gelişmeyi bütünsel olarak baştan sona incelemek
- Bir sistemi/bütünü parçalarına ayırarak kategorilemek
- İşlenilen konuya ilişkin önyargıları ve nedensel ilişkileri ortaya çıkarmak

Kaynakça

- Aho, K. (2014). *Existentialism: an introduction*. John Wiley & Sons.
- Clark B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*. (7. bas.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall/Pearson.
- Kamisli, H., & Özönur, 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.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse'ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 65-92.
- Plate, R. (2012). The evolution of curriculum development in the context of increasing social and environmental complexity. *Creative Education*, 3(08), 1311.
- Sartre, J. P. (2001). *Jean-Paul Sartre: Basic Writings*. Psychology Press.
- Spielthener, G. (2005). Consequentialism or deontology?. *Philosophia*, 33(1), 217-235.
- Subölen, S., & Koncavar, A. (2021). Antonioni Sinemasında Varoluş Ve Yabancılaşma Teması Işığında Macera Filmi. *The Journal of Academic Social Science*, (114), 404-416.
- 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 - 50 - How Can We Integrate Differentiation Practices into the Science Curriculum?

Burak aylak

Hakkâri University/Türkiye

burakcaylak1@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1734-7639

Abstract

This study introduces a differentiated instructional design for the 20-hour unit “Exploring Force and Energy,” aimed at 7th-grade science teachers. The study serves as a proposal for educators and has not yet been implemented in a classroom setting. Differentiation in this context is defined as an approach that enriches a unit in the science curriculum by employing diverse methods and techniques tailored to students’ interests, knowledge, and skill levels. The unit is structured over 20 class hours, during which three differentiated lesson designs are strategically implemented to address students’ readiness, interests, and learning abilities. The initial sessions focus on assessing students’ prior knowledge and attitudes toward the topics of force, work, and energy. Differentiation is applied progressively, with students grouped based on their learning pace and interest levels. Instructional strategies are adapted to meet the needs of diverse learners, including teacher-centered support for struggling students, guided inquiry for intermediate learners, and independent research opportunities for advanced students. The differentiated designs cover three key topics: potential energy, kinetic energy, and the conservation of energy. These applications aim to align teaching methods with students’ varying abilities and preferences, ensuring that learning remains both engaging and effective. By offering a flexible framework, the model allows for differentiation in content, process, product, and learning environment. This flexibility empowers teachers to creatively address their students’ unique knowledge, skills, and interests, promoting an inclusive and dynamic learning experience.

Keywords: Differentiated instruction, Potential and kinetic energy, Science Curriculum, Work and energy

What is Differentiation, and Why is It Necessary?

Today's classrooms exhibit a wide range of academic diversity, from students with learning difficulties to advanced learners, as well as students from various cultural and economic backgrounds (Tomlinson et al., 2003). Additionally, students in our classrooms possess different learning styles based on their unique characteristics. Offering a one-size-fits-all teaching approach fails to meet the learning needs of these diverse students. To address this issue, differentiated instruction is proposed, as traditional teaching environments subject all students to the same program and instructional methods.

Byrnes (1996) emphasized the importance of balancing the connection between instruction and students' learning levels, highlighting that teaching should always be slightly ahead of a child's current knowledge and skill levels. If the content is presented at a level the child has already mastered or at a simpler level, the child cannot make progress. Conversely, if presented at an excessively challenging level, students may become confused and lose motivation. To achieve this balance, differentiation refers to practices tailored to students' abilities, interests, and readiness levels (Çitil & Akçayır, 2024; Tomlinson et al., 2003). In educational practice, differentiation involves teachers proactively adapting the curriculum, teaching methods, resources, learning activities and student outputs, considering students' abilities, interests, and needs (Sondergeld & Schultz, 2008; Tomlinson et al., 2003). Similarly, Powers (2008) defines differentiation as an approach that adjusts content, instructional processes, and outcomes to address students' varying interests and readiness levels. In summary, the common feature of the definitions in the literature is the emphasis on designing instructional content and processes based on student differences to ensure the success of all students in the classroom environment (Akkaş & Tortop, 2015).

Although differentiation has various definitions, it shares some common features focused on students' individual success. In differentiated classrooms, the learning environment, curriculum, and instruction are tightly interconnected, and these three elements are considered critical for student success. Teachers not only create an inviting learning environment but also pay close attention to students' emotional needs, as emotions significantly impact cognition and learning (Tomlinson, 2014). Differentiated instruction aims to provide multiple pathways for students to achieve their learning goals, based on the premise that delivering the same lesson to all students is not effective. Teachers strive to identify the most suitable learning approaches for each student by considering their individual differences (Tomlinson, 2014).

In differentiation practices, it is essential for teachers to have adequate knowledge of the curriculum, as differentiation cannot be applied to all topics and concepts within the curriculum. It must be clearly defined which topics and concepts are critical for developing essential skills. This clarity prevents students from getting lost among excessive topics and concepts, enabling struggling students to focus on the relevant material. Similarly, it helps advanced students avoid unnecessary repetition and directs them toward more challenging and complex learning environments (Tomlinson, 2014).

Differentiation in classroom practices can be addressed in terms of content, process, product, and learning environments. Content refers to the specific objectives, topics, skills, instructional materials, or mechanisms within a lesson that students are expected to acquire (Tomlinson, 2014). For instance, we can outline the components (objectives, concepts, materials, etc.) of the work and energy topics in the science curriculum. Process encompasses the time students spend in the learning environment to understand the content. Teachers often differentiate this process through

classroom activities or the methods and techniques they employ. These activities should align with learning goals and allow each student to understand the content and form their own ideas (Tomlinson, 2014). Another area of differentiation occurs in the products students create, which serve as tools to demonstrate what they have learned about the topic (Tomlinson, 2014). Lastly, differentiation can also be applied to the learning environment. This includes aspects ranging from classroom seating arrangements to students' participation in activities in different physical settings. For example, enabling students to use the internet creatively within the classroom can take them beyond the confines of the classroom environment, providing access to engaging and differentiated content (Renzulli, 2012).

Is Implementing Differentiation Easy? What Is the Current Situation?

Teaching any subject to students using differentiation requires a specialized pedagogical approach. Despite training efforts in this area, teacher candidates still face challenges in applying differentiation methods to both low- and high-achieving students (Tomlinson et al., 1997). Teachers often encounter issues such as a lack of time and support when implementing differentiated instruction in their classrooms. Additionally, they report that differentiation is a complex concept and struggle to fully understand how to implement it effectively (Gibbs & McKay, 2021). The lack of adequate support or training exacerbates these difficulties, increasing teachers' workload and negatively affecting the quality of instruction (Taylor, 2017).

In some countries (e.g., Australia), while teachers effectively use differentiated instruction practices, it is evident that a clearer definition of this instructional approach and more training for teachers are needed (Gibbs & McKay, 2021). Although teachers possess theoretical knowledge, they struggle to transfer this knowledge into their daily teaching practices. Studies have highlighted a significant gap between theory and practice (Sakellariou et al., 2018). Similarly, teacher candidates have also reported difficulties in implementing differentiation practices (Brevik et al., 2018). Moreover, teacher candidates have found teacher educators inadequate in providing guidance on differentiated instruction, indicating a need for more training among teacher educators themselves (Nketsia et al., 2024). Teachers have identified factors such as large class sizes, lack of supportive tools and resources, insufficient preparation time, and lack of motivation as obstacles to implementing differentiation (Sakellariou et al., 2018). Additionally, teacher candidates have noted that planning differentiated instruction is a time-consuming and energy-intensive process (Nketsia et al., 2024).

In conclusion, while planning and implementing differentiated instruction is highly challenging, it remains an effective method for addressing students' educational needs (Brevik et al., 2018). Therefore, as teacher educators, we strive to strengthen the connections between theory and practice. Our goal is to develop differentiated instructional practices that teachers and teacher candidates can apply in their classrooms. The purpose of this study is to present a differentiation proposal that can guide middle school science teachers. The research question is defined as: "How can differentiated instruction be applied to the work and energy topics in the 7th-grade science curriculum?"

Topics and Objectives of Differentiated Science Activities

Differentiated activities have been designed based on the "Exploring Force and Energy" unit, the 2nd unit in the *Türkiye Yüzyılı Maarif Model Science Curriculum* (MEB, 2024). This program incorporates differentiated practices to address the needs of individuals requiring support and students who need enrichment within the classroom. The primary objective is to meet the diverse

learning needs of students. Differentiation practices in the science curriculum aim to provide learning environments tailored to students' varying levels of learning. In this context, simplifying or enriching the content, processes, and products supports students in acquiring either foundational knowledge or in-depth understanding. Enriched activities using interdisciplinary, cross-disciplinary, and transdisciplinary approaches aim to offer students learning experiences across various domains. Independent learning environments are created using digital content that aligns with students' individual learning paces, encouraging them to utilize and produce digital resources within performance tasks. Furthermore, teaching activities are made more tangible with additional explanations and instructions, supported by real-life examples and digital content (MEB, 2024).

The "Exploring Force and Energy" unit, the 2nd unit in the science curriculum, aims to identify the factors that affect the work done on an object when a force is applied. It also seeks to analyze physical instances of work through real-life examples. Additionally, the unit establishes the relationship between work and energy, compares kinetic and potential energy to identify their characteristics, and fosters reasoning about the transformation of kinetic and potential energy based on the principle of conservation of energy. The following objectives are outlined:

Section 1: The Relationship between Force, Work, and Energy

FB.7.2.1.1. Making scientific inferences about the factors affecting physical work:

- a) Defines the characteristics of physical work.
- b) Observes, collects, and records data from various examples of physical work.
- c) Interprets and evaluates physical work as being dependent on force and displacement.

FB.7.2.1.2. Comparing kinetic and potential energy:

- a) Identifies the characteristics of kinetic and potential energy.
- b) Lists the similar characteristics of kinetic and potential energy.
- c) Lists the differing characteristics of kinetic and potential energy.

Section 2: Energy Transformations

FB.7.2.2.1. Drawing inductive conclusions about the conservation of energy based on energy transformations:

- a) Identifies patterns in the transformation between kinetic and potential energy.
- b) Generalizes the principle of energy conservation (MEB, 2024, p. 157).

The content framework for the program includes "Physical Work, Types of Energy, Energy Transformations, and the Law of Conservation of Energy". The key concepts are identified as "work, energy, joule, kinetic and potential energy (elastic and gravitational), heat, and calorie" (MEB, 2024, p. 157). Furthermore, the program offers differentiation practices for teachers.

Differentiation

- **Enrichment:** Students can be asked to create coding projects related to energy transformations or design tools and models aligned with the STEM approach, utilizing engineering and design processes.
- **Support:** Materials such as educational digital content, videos, animations, or simulations can be used to concretize abstract concepts and reinforce conceptual understanding.

- Research: Problems suitable for students' levels can be prepared to encourage the participation of all students in research processes (MEB, 2024, p. 158).

The program recommends teachers guide advanced-level students toward producing outputs using coding and the STEM approach, while providing supportive materials to help students in need conceptualize abstract ideas. The differentiation to be addressed in this study is introduced under the following section.

Differentiated Instruction Design for Work and Energy

The recommended duration for teaching the topics and concepts in the science curriculum is 20 class hours. Table 1 summarizes the distribution of these 20 class hours and topics. According to Table 1, differentiated instruction designs are applied in three specific sessions: the 6th, 10th, and 14th class hours. During the first five class hours, the teacher uses the time to assess students' readiness, interests, knowledge, and skills regarding the topic of work and energy. Since science topics and concepts are content-based, it is likely that each is perceived differently by students. For instance, while students may show different levels of interest and attitudes toward the nature of matter, their reactions to the topic of work and energy might differ. From this perspective, the first five class hours are crucial for the teacher to observe and group students based on their interests and attitudes as part of the differentiation process. This allows for tailored instruction that better aligns with individual student needs as the unit progresses.

Detailed Plan for the First Five Class Hours

1st Class Hour: Assessing Prior Knowledge

In the first class hour, students' prior knowledge of foundational concepts such as mass, weight, direction, the effect of force on objects, motion, displacement, and speed is assessed. These concepts form the basis for teaching the topics of work and energy. Any deficiencies in these areas are likely to manifest as learning difficulties in the work and energy topics. The teacher should employ methods like Q&A sessions or worksheets to evaluate whether students have mastered these key concepts.

2nd and 3rd Class Hours: Introduction to Physical Work

During the 2nd and 3rd class hours, the teacher introduces the first topic of the unit: physical work. The teacher is free to use their preferred teaching method, with the goal of identifying:

- Students' interest in the unit.
- Which students are curious about deep learning and which show limited interest in the subject?

While interest is an important indicator for differentiation, it is not sufficient on its own. The students' knowledge and skills, particularly their scientific process skills, must also be considered, as these form the foundation for differentiation activities.

4th Class Hour: Assessment of Physical Work

The 4th class hour is dedicated to assessment and evaluation. Misconceptions about the concept of physical work are common, and students may require time to fully grasp the topic (Çaylak & Çakıroğlu, 2024).

Key points for the teacher to consider during this class:

- Some students may question advanced topics (Çaylak, 2017)

- Others might only engage with the content presented by the teacher.
- Some students might fail to fully comprehend the concept of work.

Based on these three groups of learning outcomes, the teacher should prepare an assessment strategy to address diverse needs.

Table 1.

Distribution of Work and Energy Topics by Class Hours

Class	Process	Methods and Techniques
1st Class	Assessing students' prior knowledge of force (mass, weight, direction, the effect of force on objects, motion, displacement, speed).	Q&A / Worksheet
2nd - 3rd Class	Introducing the concept of physical work and providing real-life examples. Students' interest in the topics of work and energy is identified. Students will be grouped during the differentiation process.	Traditional / Student-centered methods Classroom observation form
4th Class	Measurement and evaluation of physical work.	Traditional / Alternative assessment
5th Class	Exploring the relationship between work and energy. Students' interest and learning pace (slow, medium, fast learners) are determined.	Traditional teaching methods Classroom observation form
6th - 7th Class	Differentiated Lesson Design 1: The teacher conducts the topic of potential energy with three groups (slow, medium, fast learners or interested vs. uninterested students) using different lesson structures.	Traditional methods Guided Inquiry Inquiry
8th - 9th Class	Based on differentiated lesson outcomes, the teacher addresses misconceptions, summarizes potential energy, and evaluates student outcomes. Identified gaps are corrected.	Traditional methods Traditional / Alternative assessment
10th - 11th Class	Differentiated Lesson Design 2: The teacher conducts the topic of kinetic energy with three groups using different lesson structures.	Traditional methods Guided Inquiry Inquiry
12th - 13th Class	Students are evaluated on the topic of kinetic energy, and the teacher addresses gaps using traditional methods.	Traditional methods Traditional / Alternative assessment
14th - 15th Class	Differentiated Lesson Design 3: The teacher conducts the topic of energy transformation with three groups using different lesson structures.	Traditional methods Guided Inquiry Inquiry
16th - 17th Class	Students are evaluated on the topic of energy transformation, and the teacher addresses gaps using traditional methods.	Traditional methods Traditional / Alternative assessment
18th Class	The teacher summarizes all topics.	Traditional methods
19th - 20th Class	End-of-unit evaluation.	Traditional or Alternative assessment

5th Class Hour: Relationship between Work and Energy

In the 5th class hour, the teacher introduces the relationship between work and energy. A short teacher-centered presentation will suffice, as overly student-centered activities at this stage may lead to a loss of motivation. Starting from the 6th class hour, students will engage in more active and participatory work, making this brief introduction an effective bridge to more dynamic activities.

The 6th Class Hour: Initiating Differentiation

The 6th class hour is the first session where differentiation is applied. The teacher divides the students into three groups, exercising care during the process. Students who are slow learners or show little interest in the topics of work and energy should be grouped together, while those with higher motivation and interest should form a separate group.

The core idea here is to provide teacher-centered learning environments for students who need support while offering enrichment through inquiry-based learning environments for students with a higher motivation to learn. For mid-level students, the guided inquiry strategy will be employed, where the teacher provides guidance throughout the process. Depending on the number of students, these three groups can also be divided further into smaller subgroups. It is important to emphasize that students should not be aware that the groups are organized based on slow, medium, or advanced learning levels. Such awareness could lead to peer bullying among students.

Starting the Differentiated Lesson

Once the groups are formed, the teacher should begin the lesson with a scenario. This scenario should include a problem that engages all students in the inquiry process. After preparing the necessary materials so that all students can access them, the differentiated lesson design should begin with a process in which students explore potential energy.

The teacher ensures that all groups are engaged with the problem-based scenario and provides support to students facing challenges. For students exposed to inquiry-based learning, the teacher should minimize intervention, allowing them to conduct their experiments and investigations independently.

For students who are slow learners or show little interest, the teacher should dedicate more time to defining the problem, setting up experimental setups, and providing ideas about possible outcomes. A teacher-centered learning environment is appropriate for this group.

For mid-level students, the teacher should offer assistance as needed and encourage their participation in the necessary processes. Guided inquiry, where the teacher provides structured guidance, is suitable for this group.

Continuing the Lesson in Subsequent Hours

The 7th and potentially the 8th class hours can be allocated for completing these activities. During the 9th class hour, the teacher should explain to all students what potential energy is and which variables influence it. This session should include a teacher-centered summary to ensure that the entire class has understood the topic.

The 10th Class Hour: Introducing Differentiated Instruction for Kinetic Energy

The 10th class hour marks the beginning of presenting kinetic energy through differentiated instruction. As in the first differentiated instruction session, students are divided into groups. This

time, however, the teacher may update the groups based on students' performance during the first application. The primary goal is to provide one-on-one support for students who need assistance while allowing advanced learners with a keen interest in research to work independently or in groups. The teacher begins the lesson with a scenario, creating an opportunity for all students to engage in student-centered inquiry-based learning. By providing appropriate interventions and encouragement based on the group levels, the teacher ensures that students take responsibility for their own learning.

This second differentiated instruction session is expected to be more productive and manageable compared to the first, as students can apply the experiences they gained while learning about potential energy to their understanding of kinetic energy. This prior experience will reduce the teaching challenges the teacher might face (Çaylak, 2017).

The 14th Class Hour: Third Differentiated Lesson Design

The 14th class hour introduces the third differentiated lesson design, focusing on energy transformations. In this session, the teacher should create an environment where students can engage in inquiry-based research. Using insights gained from the previous differentiated designs, the teacher updates the student groups to form the most suitable arrangements. A scenario that initiates the inquiry process for the entire class should be prepared, allowing students to investigate the relevant problems. The group receiving the teacher's support should be closely monitored during the process. This is an opportunity for the teacher to address misconceptions and fill in gaps in the students' understanding of work, potential energy, and kinetic energy. For mid-level students, an improvement in their knowledge and skills is expected. Having experienced the guided inquiry method twice before, these students may now have developed the ability to conduct independent inquiry.

Assessment and Evaluation

The 16th and 17th class hours can be dedicated to assessment and evaluation focused on energy transformations. During this time, students' understanding and application of concepts can be thoroughly examined.

Final Sessions

The final three class hours can serve as closure sessions for unit-wide evaluations and reviews. These lessons will consolidate learning, address remaining gaps, and ensure students are prepared for further topics.

Conclusion

This study addresses how the *Exploring Force and Energy* unit, encompassing twenty lesson hours, can be integrated into the science curriculum using a differentiated instructional approach for students in a heterogeneous classroom setting. As is well known, curricula are generally designed to target students performing at an average level (Sondergeld & Schultz, 2008). However, our classrooms consist of a heterogeneous group of students with varying levels of knowledge, skills, and learning abilities. This diversity increases the need for instructional methods tailored to meet the learning needs of all students. In this context, the differentiated teaching strategy presented in this study is considered a significant contribution to addressing this gap in the field. The differentiation strategy employed in this study can be defined as “an approach that enriches a unit in the science curriculum through various methods and techniques, taking into account students' interests, knowledge, and skill levels.”

The reasoning behind designing three differentiated instructional plans for the twenty-lesson process is as follows: Science curricula include an extensive range of content and numerous concepts, making it nearly impossible for teachers to plan and implement activities for every concept. The ideal learning environment in science education is one where student-centered activities are conducted. However, attempting to implement this approach for every concept would lead to teacher burnout and a loss of student interest in the process. This, in turn, could result in negative attitudes toward science. Moreover, considering that not every student in our classrooms will be interested, curious, or talented in science, a differentiation approach based on interest, knowledge, and skills is thought to address the needs of all students.

Teachers need to identify the topics, concepts, and skills that are of vital importance for students and ensure these are taught through student-centered practices. According to Tomlinson (2014), it is crucial for teachers to clearly articulate what students need to know, understand, and be able to do within a specific unit or subject area. Accordingly, teachers must first identify the topics and learning objectives within the unit where differentiation will occur and then integrate differentiation into the context.

The *Exploring Force and Energy* unit was approached as a context throughout the twenty-lesson process, with the first five lesson hours allocated to assessing students' readiness and interest levels. After preparing the students and the learning environment during this phase, differentiated activities were implemented. Following the first and second differentiation applications, group arrangements were revised, aiming to achieve the desired behaviors and objectives based on students' interests and abilities. This unit-based differentiation approach appears to be a more effective method for achieving learning goals.

Finally, we know that differentiation attempts focusing solely on individual learning objectives and devoid of context are not meaningful for student learning (Tomlinson & Imbeau, 2014). Therefore, a holistic differentiation approach within a context not only enhances student engagement but also positively influences attitudes toward 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.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn & Bacon.
- Çaylak, B. (2017). *Examination of topic-specific nature of pedagogical content knowledge: A case of science teacher of gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Çaylak, B. & Çakıroğlu, J. (2024). Construction of a science teacher's topic-specific pedagogical content knowledge in the gifted class. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 378-401. doi:10.30900/kafkasegt.1491730

- Çitil, M., & Akçayır, İ. (2024). 6. model: Farklılaştırma, öğretim programları okuryazarlığı, Türkiye maarif modeli (B. Kerkez, Ed.). *MEB Yayınları*. <https://tymm.meb.gov.tr/program-okuryazarligi-kilavuzlari>
- Gibbs, K., & McKay, L. (2021). Differentiated teaching practices of Australian mainstream classroom teachers: A systematic review and thematic analysis. *International Journal of Educational Research*, 109, 101799. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101799>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024*. Ankara.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Amponteng, M., & Mprah, W. K. (2024). Exploring the perceived knowledge of teacher educators and pre-service teachers on the differentiated instruction practices of teacher educators. *Frontiers in Education*, 9, 1356675. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1356675>
- 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.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Investigating the factors of difficulty in the implementation of differentiated instruction in Greek primary education. *Proceedings of the 5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science*, Barcelona, Spain.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation. *Gifted Child Today*, 31(1), 34–40.
- Taylor, S. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education: Transforming Teaching*, 1, 55–65.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- 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., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269–282.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2014). *A differentiated approach to common core*. ASCD.

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
akurt@agri.edu.tr

Özet

Bu araştırmada iki farklı eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin 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. Buna ek olarak her bir öğretmenin dersini, geliştirilen programlara uygun bir biçimde planlaması ve yürütmesi de öğretim faaliyetlerinde bütünlüğün sağlanması adına önemlidir. Öğretmenlerin program açısından sahip oldukları tüm bu yetki ve sorumluluklar onların program geliştirme ve uygulama konusunda da yetkin olmalarını gerektirmektedir. Bu amaç doğrultusunda uzun yıllardır kelime ilişkilendirme testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmada tasarımsal olarak Nitel Durum Çalışması Tasarımı kullanılmıştır. 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. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının program kavramları konusundaki bilişsel altyapılarının sınırlı olduğu ve çeşitli kavram yanılgıları barındırdığı görülmüştür. Bilişsel altyapılardaki bu eksikliklerin eğitimde program geliştirme dersini almayan öğretmen adaylarında daha yoğun olacağı düşünülmektedir.

Keywords: Bilişsel altyapı, karşılaştırma, kelime ilişkilendirme, öğretimde planlama, program kavramları.

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
akurt@agri.edu.tr

Abstract

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.

Keywords: Comparison, cognitive structure, curriculum concepts, instructional planning, word association.

Giriş

Bir işin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için sistematik bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim süreçleri için de geçerlidir. Eğitim programı, en temel anlamıyla, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesini sağlayan bir düzenek olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013). Bu tanıma dayanarak, eğitim programlarının, eğitimi bir sistem olarak ele almayı mümkün kıldığı söylenebilir.

Programların hangi koşullarda ve kimler tarafından geliştirildiğinden bağımsız olarak, bu programları uygulayacak kişilerin kim olduğu kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin, eğitimin ve programın temellerine kavramsal, olgusal ve ilkesel düzeyde hâkim olmaları dikkat edilmesi gereken bir husustur. Çünkü programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır ve bu durum öğretmen yeterliliğinin önemine işaret etmektedir (LaChausse vd., 2014; Valcke vd., 2007).

Öğretmenler, öğretim programlarının yalnızca uygulayıcıları olarak değil, aynı zamanda program geliştirme ve öğretimde planlama süreçlerinin aktif paydaşları olarak önemli bir role sahiptir. Program geliştirme sürecinde öğretmenler, program çalışma gruplarında aktif rol alırken, aynı zamanda her eğitim-öğretim yılının başında öğretim faaliyetlerini planlama süreçlerine katılmaktadır (Demirel, 2014). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, derslerini hazırlanan programlara uygun bir şekilde planlaması ve uygulaması, öğretim süreçlerinde bütünlüğün sağlanması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Karabacak, 2018). Bu durum, öğretmenlerin program geliştirme ve uygulama süreçlerinde yetkin olmasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programları, bu yetkinliklerin kazandırılmasını sağlamak amacıyla yıllar içerisinde zorunlu veya seçmeli meslek bilgisi derslerini programlarına dâhil etmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin hem mesleki bilgi hem de uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik bu düzenlemeler, öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve uyumlu bir şekilde sürdürülmesini desteklemektedir.

Son yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program yeterlikleri ve okuryazarlıkları üzerine yapılan araştırmalarda olumlu bulgular elde edilmiştir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve Toraman, 2021; Sarıca, 2021; Tanaş ve Tuncer, 2024; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Bununla birlikte, öğretmen yetiştiren programlarda program geliştirme ve yeterlik eğitimiyle ilişkin çeşitli sorunların olduğu da dikkat çekmektedir.

Tan Şişman (2021), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının program geliştirme konusundaki bilgilerinin sınırlı ve yüzeysel olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Akıncı ve Şahin’in (2024) araştırmaları da öğretmen adaylarının bu alanda yetersiz bir bilişsel altyapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen yetiştiren programlarda program geliştirme eğitiminin derinlik ve yeterlilik açısından sorunlar barındırdığına işaret etmektedir. Bu sorunun derinliğini anlamamanın önemli yollarından biri, öğretmen adaylarının program geliştirme ve program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının incelenmesidir.

Bilişsel altyapı, bir sistemin veya bireyin bilgi toplama, depolama, işleme ve kullanma yeteneklerini ve bu yeteneklerin nasıl organize edildiğini ifade eden bir kavramdır (Naser ve Kodur, 2018). Eğitim bağlamında, bilişsel altyapı, bireylerin öğrenme süreçlerini anlamada ve onların eğitim programlarına ilişkin bilgi ve yeterliklerini değerlendirmede kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program geliştirme süreçlerine ilişkin bilişsel altyapılarının değerlendirilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bireylerin bilişsel altyapılarının incelenmesinde, uzun yıllardır kelime ilişkilendirme testleri etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Bahar vd., 1999; Johnstone & Moynihan, 1985; Shavelson, 1973). Bu yöntem, bireylerin belirli kavramlar ve bu kavramlarla ilişkilendirdikleri bilgileri nasıl organize ettiklerini anlamaya yönelik değerli veriler sunmaktadır. Türkiye’de öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda bu yöntemin sınırlı düzeyde kullanıldığı, genellikle az sayıda katılımcıyla veya yalnızca belirli bir öğretmenlik alanında uygulandığı görülmektedir (Altıntaş vd., 2018; Gürkan, 2019).

Öğretmenlerin, eğitim programlarının uygulanmasındaki merkezi rolü ve programların etkin bir biçimde hayata geçirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemi, bu alandaki araştırmaları daha da kritik hale getirmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının program geliştirme ve ilgili kavramlara ilişkin bilişsel altyapılarının kapsamlı bir şekilde incelenmesinin, hem eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesine hem de programların uygulama aşamasındaki etkinliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada iki farklı eğitim fakültesindeki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda farklı fakültelerdeki çeşitli öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapıları farklı değişkenler de dikkate alınarak karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının eğitimin temel kavramlarına ilişkin bilişsel altyapıları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının programın temel kavramlarına ilişkin bilişsel altyapıları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapıları fakülte değişkeni açısından nasıldır?
- Öğretmen adaylarının program kavramlarına ilişkin bilişsel altyapıları ön-öğrenmeler değişkeni açısından nasıldır?

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip olması beklenen öğretimde planlama ve program okuryazarlığı gibi becerilerin temelini de oluşturan bilişsel altyapıların incelenmesi ve bu noktadaki sorunların ortaya koyulması ve öğretmen yetiştirme programlarının bu konudaki ihtiyaçları karşılama durumunun belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışmanın bir diğer faydası ise özellikle seçmeli eğitimde program geliştirme dersini alan öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilişsel altyapılarının bu dersi almayanlara göre ne durumda olduğunu ve dersin bu bağlamdaki işlevselliğini ortaya koyma fırsatı sunmasıdır.

Yöntem

Araştırmada tasarımsal olarak Nitel Durum Çalışması Tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımın temel amacı bir ya da birden fazla durum veya kişi hakkında bilgi toplamaktır (Creswell, 2009). Bu bağlamda araştırmada iki farklı eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirmeye yönelik bilişsel altyapılarının farklı değişkenler açısından ele alınması söz konusudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Program Geliştirme Kelime İlişkilendirme Testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri uzun yıllardır bilişsel altyapıların incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Bahar vd., 1999; Johnstone ve Moynihan, 1985; Shavelson, 1973).

İlgili testte eğitim ve program geliştirme bağlamındaki farklı kavramlara yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerin her biri üçer kelime yazılacak biçimde kısa cevaplı test biçiminde hazırlanmıştır. Maddelerin yazımında eğitimde program geliştirme alanından iki öğretmen elemanını uzman görüşleri alınmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri ölçek ve başarı testleri kadar yaygın kullanılan testler olmadığından katılımcılara testi cevaplamadan önce farklı bir konuda yapılan başka bir testin örnek maddeleri gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri kelime ilişkilendirme testi kullanılarak Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan iki devlet üniversitesindeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören 363 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama süreçlerinde öğretmen adaylarından *eğitim, program ve öğretimde planlama* konusundaki çeşitli kavramları duyduklarında akıllarına gelen üç ifadeyi yazmalarını 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 de mümkün hale gelmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri.

Öğretmenlik Lisans Programları	N	Öğretmen Adayları	N
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	85	Üniversite 1	176
Türkçe Öğretmenliği	57	Üniversite 2	187
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	35	EPG Dersini Alan	108
Matematik Öğretmenliği	59	EPG Dersini Almayan	255
Sınıf Öğretmenliği	54		
Okul Öncesi Öğretmenliği	43		
Sanat ve Spor Temelli Öğretmenlikler	30		
Toplam	363	Toplam	363

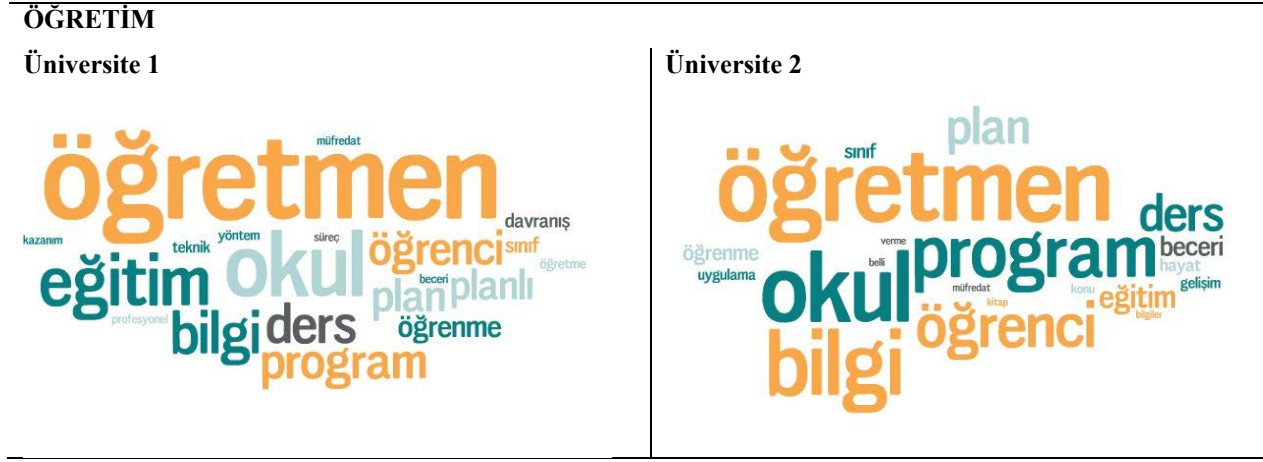
Bulgular

Şekil 1. Üniversite Değişkenine Göre Eğitim Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



Şekil 1'e göre öğretmen adayları her iki üniversitede de eğitim kavramını daha çok okul, bilgi, öğretmen ve öğretim gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir.

Şekil 2. Üniversite Değişkenine Göre Öğretim Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



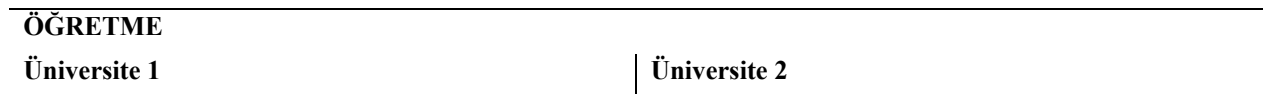
Şekil 2'ye göre öğretmen adayları her iki üniversitede de öğretim kavramını başta öğretmen kavramıyla ilişkilendirmiştir. Sonrasında okul, bilgi, eğitim ve program kavramları üzerinde en çok durulan kavramlar olmuştur.

Şekil 3. Üniversite Değişkenine Göre Öğrenme Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



Şekil 3 öğrenme kavramının büyük ölçüde bilgi, öğrenci ve davranış kavramlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Şekil 4. Üniversite Değişkenine Göre Öğretme Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



Şekil 6'ya göre öğretmen adayları her iki üniversitede de öğretim programı kavramını plan, dersler, müfredat, kazanım gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir.

Şekil 7. Üniversite Değişkenine Göre Ders Programı Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



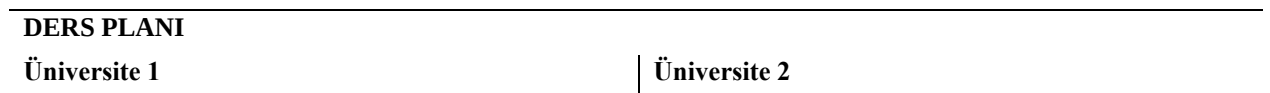
Şekil 7'ye göre öğretmen adayları her iki üniversitede de ders programı kavramını büyük oranda plan ve düzen kavramlarıyla ilişkilendirmiştir.

Şekil 8. Üniversite Değişkenine Göre Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



Şekil 8'e göre öğretmen adayları her iki üniversitede de ünitelendirilmiş yıllık plan kavramını ağırlıklı olarak program, dersler ve düzen gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir.

Şekil 9. Üniversite Değişkenine Göre Ders Planı Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı





Şekil 11'e göre dersi alan öğretmen adayları öğretim programı kavramını ağırlıklı olarak ders, kazanım, plan ve eğitim gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. Dersi almayan öğretmen adayları ise ders, müfredat ve öğretmen kavramlarına odaklanmıştır.

Şekil 12. Ders Alma Değişkenine Göre Ders Programı Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



Şekil 12'ye göre hem dersi alan hem de almayan öğretmen adayları ders programı kavramını ağırlıklı olarak plan, düzen, içerik, öğretmen ve sınıf gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir.

Şekil 13. Ders Alma Değişkenine Göre Ünitelendirilmiş Yıllık Plan Kavramına Yönelik Bilişsel Altyapı



uygulama öngörülerine ve yeteneklerine olumlu katkılar sağladığını gösteren çalışmasıyla paralellik göstermektedir. bu durum öğretmen eğitiminde program okuryazarlığının görmezden gelinemez bir konu olduğunu göstermektedir. Amoah vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen eğitimine uygulamalı etkinliklerin entegre edilmesinin öğretmen adaylarının karmaşık kavramları anlamalarını geliştirdiği vurgulanmıştır. Aslan (2019) ve Özüdoğru (2022) ise, program geliştirme derslerinin öğretmen adaylarının program okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kritik bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Bu beceriler, eğitim içeriklerini ve yöntemlerini anlamada temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitime ve programa ilişkin bilişsel altyapılarının gelişmesinde eğitimde program geliştirme dersi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının mesleki bilgi, terminoloji kullanımı ve program okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu nedenle, gelecekteki öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılamaya hazır olmalarını sağlamak adına bu tür derslerin öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerekliliği vurgulanmalıdır. Araştırma sonuçlarından hareketle bazı öneriler şöyledir:

- Eğitim programları, öğretmen adaylarının eğitimi sadece okul ve bilgi ile sınırlı kalmayıp, sosyal, duygusal ve yaşam boyu öğrenme gibi yönleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında, bilgi aktarımının ötesinde rehberlik, ilham verme ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini destekleyen modern pedagojik yaklaşımlara daha fazla yer verilebilir.
- Eğitimde program geliştirme dersi, adayların pedagojik bilgi ve terminoloji becerilerini geliştirdiği için, bu dersin kapsamı genişletilebilir ve öğretmen adayları için zorunlu hale getirilebilir.
- Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmak için, uygulamalı ve teorik eğitimin dengeli bir şekilde sunulması önemlidir. Bu, adayların kavramları daha detaylı ve profesyonelce algılamalarını sağlayabilir.
- Eğitimdeki hızlı değişimler göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programları sürekli olarak güncellenmeli ve adayların bu değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olacak içerikler eklenmelidir.

Kaynaklar

- Akıncı, M., & Şahin, H. (2024). Eğitimde dijital dönüşüm: çevrimiçi program geliştirme dersinin öğretmen yetiştirmedeki rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2048-2068.
- 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.
- Amoah, C., Himah, V. O., & Parker, J. (2018). Effects of using practical activities in teaching electronics concept to pre-service teachers. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 6(06), 423-427.

- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979.
- 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.
- Balcı, T. & Çamlıyer, H. (2022). Investigation of pre-service physical education teachers epistemological and pedagogical beliefs. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 40-56.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). SAGE Publications. Inc.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Edge Akademi.
- 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
- Jamhari, M., Laenggeng, A. H., Tangge, L., Windarsih, Y., & Agni, R. (2023). Effectiveness of training program in improving teachers' skills in developing teaching modules at SMA Negeri 7 Palu. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 20(3), 1414-1419.
- 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. ve Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 124-162). Pegem Akademi Yayıncılık
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 53-58.
- MEB. (2017). *General competencies of the teaching profession*. Ankara: General Directorate of Teacher Training and Development.
- Naser, M. Z., & Kodur, V. K. R. (2018). Cognitive infrastructure-a modern concept for resilient performance under extreme events. *Automation in Construction*, 90, 253-264.

- ÖSYM (2021). *KPSS: kamu personel seçme sınavı*. 10.03.2023 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,21141/2021-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html> adresinden alınmıştır.
- Özüdoğru, F. (2022). Analysis of the factors predicting curriculum literacy of preservice teachers. *Research in Pedagogy*, 12(1), 112-126.
- 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.
- Tanaş, R., & Tuncer, M. (2024). Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlikleri, Başarı Hedefleri ve Programa Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 426-437
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M. & Van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 795-808.
- Xu, Y., & He, L. (2019, December). How pre-service teachers' conceptions of assessment change over practicum: Implications for teacher assessment literacy. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 145). Frontiers Media SA.
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yılmaz, H., & Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(1), 73-88.

ID - 54 - İktisat Eğitimi ve Post Otistik İktisat

Şekip YAZGAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye
sekiyazgan@hotmail.com

Özet

İktisatçıların kendi disiplinlerinin niteliği konusunda yaptıkları eleştirilerin odak noktasını egemen teori olan neoklasik teorinin günümüz ekonomilerinin sorunlarını çözmede başarısız olduğu hatta sorunları daha da derinleştirdiği görüşü oluşturmaktadır. Literatürde oldukça geniş düzeyde var olan eleştirilere karşın neoklasik teori ve söz konusu bu teorinin günümüz yorumları özellikle lisans düzeyindeki iktisat eğitiminde hâkim tek yaklaşım konumunda bulunmaktadır. Bu doğrultuda, neoklasik iktisat teorisinin başarısızlığı üzerine yapılan tartışmaların iktisat eğitimi veren kurumlara da yansıdığı görülmektedir. Bu kapsamda neoklasik teoriye karşı bir eleştiri olarak ortaya çıkan “Post Otistik İktisat” hareketi bir grup iktisat öğrencisinin yayımladığı bildiriyle başlamaktadır. Söz konusu bildiride, daha gerçekçi, çoğulcu ve sosyal bilimlerle ilişkisini koparmayan bir bilim dalı isteği ifade edilerek, iktisat biliminin sosyal ilişkiler ve iletişimdeki bozukluklarla birlikte katı ve tekrarlayan davranışlarla karakterize edilen ciddi bir gelişimsel bozukluk olan otizmden muzdarip olduğu, aşırı düzeyde matematik kullanımı ve bunun da katkısıyla iktisat biliminin gerçek yaşamdan koparıldığı ve bu nedenle de sorunlara çözüm bulamadığı vurgulanmaktadır. Nitel araştırmada kullanılan yöntemler arasında bulunan doküman inceleme yöntemi kullanılarak, iktisatta egemen teori olarak kabul edilen neoklasik teori ve post otistik iktisat karşıtlığında iktisat eğitimine yönelik tartışmaların değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada ulaşılan bulgular, post otistik iktisat hareketinin, ilgili akademik dünyada geniş tartışmalara yol açmakla birlikte iktisat eğitiminde bir değişime neden olamadığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: İktisat, neoklasik iktisat, post otistik iktisat.

ID 54- Economics Education and Post Autistic Economics

Şekip YAZGAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

sekiyazgan@hotmail.com

Abstract

The focus of the criticisms made by economists about the nature of their discipline is the view that the neoclassical theory, which is the dominant theory, fails to solve the problems of today's economies and even deepens the problems. Despite the widespread criticism in the literature, neoclassical theory and its contemporary interpretations are the only dominant approach in economics education, especially at the undergraduate level. In this respect, it is seen that the debates on the failure of neoclassical economic theory are also reflected in the institutions that provide economics education. 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. In this paper, the desire for a more realistic, pluralistic science that does not break its relationship with social sciences is expressed, and it is emphasized that economics suffers from autism, a serious developmental disorder characterized by rigid and repetitive behaviors with disorders in social relations and communication, and that economics is detached from real life with the excessive use of mathematics and its contribution, and therefore cannot find solutions to problems. Using the document analysis method, which is one of the methods used in qualitative research, the findings of the study, which aims to evaluate the discussions on economics education in the opposition of neoclassical theory, which is accepted as the dominant theory in economics, and post-autistic economics, show that the post-autistic economics movement, although it has caused wide debates in the relevant academic world, has not caused a change in economics education.

Keywords: Economics, neo classical economics, post autistic economics.

Giriş

Ekonomik ve toplumsal olayları, bireylerin tercihlerinden hareketle açıklamayı öneren neoklasik teori, iktisatta egemen teori olarak kabul edilmektedir. Neoklasik kelimesiyle 1880’li yıllara doğru başlamış bir kuramsal akım kastedilmekle birlikte söz konusu kuramsal akımın “neoklasik” şeklinde nitelendirilmesi 1970’li yıllardan itibaren başlamaktadır. Daha önceleri, neoklasik teoriyi adlandırmak için marjda hesaplamayı çağrıştırmak amacıyla marjinalizm sıfatı kullanılmaktadır. Neoklasik teorinin kurucusu ve öncüleri olarak ifade edilen Carl Menger (1840-1921), Stanley Jevons (1835-1882) ve Leon Walras (1834-1910) tarafından gerçekleştirilen teorik çalışmalarda başlangıç noktası olarak kabul edilen bireylerin tercihlerini araştırmak amacıyla sözü edilen marjinalist kavramlara başvurdıkları görülmektedir. Neoklasik teoriyi tanımlamak için kullanılabilen anahtar kelimelerin, birey, güdü, kısıt ve refah maksimizasyonu olmak üzere oldukça sınırlı sayıda olduğu ve söz konusu anahtar kelimeler arasında toplumun veya toplumu oluşturan bireylerin organizasyon biçiminin ise eksikliği hissedilen bir kavram olduğu ve toplumu, önlerine çıkan fırsatları değerlendirerek refahlarını artırma peşinde koşan bir insan yığını olarak gördüğü bu haliyle de iktisatta mevcut bu yaklaşımın çölde göçebe olarak yaşayan kabilelere de, 21. yüzyılda büyük metropollerde yaşayan insanlara da veya Orta Çağ köylüsüne de uygulanabildiği ifade edilerek neoklasik teori eleştirilmektedir (Benicourt ve Guerrien, 2017; Batifoulie vd. 2018).

Bu kapsamda günümüzde iktisatçıların kendi disiplinlerinin niteliği konusunda yaptıkları tartışmaların oldukça yüksek seviyelere ulaştığı gözlemlenmektedir. Söz konusu tartışmalarda iktisat bilimine yöneltilen eleştirilerin odak noktasını ise egemen neoklasik teorinin günümüz ekonomilerinin sorunlarını çözmede başarısız olduğu hatta sorunları daha da derinleştirdiği görüşü oluşturmaktadır. Söz konusu tartışmalar/eleştirilere göre günümüz iktisadının sağlıklı bir durumda olmaması söz konusu başarısızlığın nedeni olarak ifade edilmekte ve iktisat biliminin gerçek dünya olaylarına bakışı sorgulanmaktadır. Bu kapsamda iktisatçıların doğru tahminler yapamadıkları, kuramcılarının doğru açıklamalar getiremedikleri ifade edilmektedir. Benimsemiş olduğu metodolojik yaklaşımdan kaynaklandığı ifade edilen neoklasik iktisat teorisinin başarısızlığı üzerine yapılan tartışmalar iktisat eğitimi veren kurumlara da yansımaktadır. Bu kapsamda Fransa’nın prestijli okullarından olduğu kabul edilen Ecole Normale Supérieure Üniversitesi öğrencileri arasından bir grup iktisat öğrencisinin 2000 yılında Le Monde gazetesinde bir bildiri yayınlamaları günümüz iktisat öğretiminde ana akım teori olan neoklasik teorinin varsayımlarına karşı çıktıkları görülmektedir. Söz konusu bildiride, daha gerçekçi, çoğulcu ve sosyal bilimlerle ilişkisini koparmayan bir bilim dalı isteği ifade edilerek iktisat biliminin sosyal ilişkiler ve iletişimdeki bozukluklarla birlikte katı ve tekrarlayan davranışlarla karakterize edilen ciddi bir gelişimsel bozukluk olan otizmden muzdarip olduğu, aşırı düzeyde matematik kullanımı ve bunun da katkısıyla iktisat biliminin gerçek yaşamdan koparıldığı ve bu nedenle de sorunlara çözüm bulamadığı vurgulanmaktadır. Otizm, sosyalleşmede bozulma, iletişimde bozulma ve kısıtlı ve tekrarlayan davranışlar olmak üzere üç temel tanımlayıcı özelliği içeren yaygın bir gelişim bozukluğu şeklinde tanımlanmaktadır. Otizm genellikle okul öncesi çağıdaki çocuklarda keşfedilmekte ve çocukların çocukluk otizmi tanısının gerekliliklerini gerçekten karşılayabilmeleri için üç yaşından önce belirli tanı kriterlerini karşılamaları gerekmektedir. Fiziksel semptomları olmayan, tekrarlayan davranışları olan ve dar alanlarda özel ve aşırı yetenekleri olan garip ve sessiz çocukların görünüşte gizemli kombinasyonunun kamuoyunun dikkatini otizme çektiği ve *Yağmur Adam (Rainman)* (1988) filmi gibi filmlerin de nispeten nadir görülen gelişim bozukluğuna yönelik genel ilgiyi artırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda Post Otistik -Otistik Sonrası Dönem- iktisat olarak bilinen hareket, iktisadın yaşama yaklaşımında yanlışların ve eksikliklerin olduğunu ve bu

nedenle de günümüz iktisat eğitiminin değiştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Filipek vd. 1999; Mohn, 2010; Acar, 2016; Altunöz, 2020; Eğilmez, 2024).

Bu doğrultuda çalışmada, iktisatta egemen teori olarak kabul edilen neoklasik teori ve post otistik iktisat karşıtlığında iktisat eğitime yönelik tartışmaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda da çalışmanın giriş bölümünü takip eden birinci bölümünde kullanılan yöntem açıklanmaktadır. Çalışmanın bulgular başlığını taşıyan ikinci bölümünde, post otistik iktisadın dayanak noktalarını oluşturan neoklasik iktisat teorisine yönelik eleştiriler sunulmakta ve post otistik iktisat hareketi tanıtılarak söz konusu hareketin iktisat eğitime yönelik önerileri ortaya konulmaktadır. Çalışma, neoklasik teori ve post otistik iktisat karşıtlığında iktisat eğitime yönelik tartışmaların değerlendirildiği sonuç, tartışma ve öneriler başlıklı bölümle tamamlanmaktadır.

Yöntem

Neoklasik teori ve post otistik iktisat karşıtlığında iktisat eğitime yönelik tartışmaların değerlendirilmesinin amaçlandığı 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 imkân 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.

Bulgular

Neoklasik iktisada yöneltilen eleştiriler, Homo Economicus, Ceteris Paribus, tam rekabet varsayımı, aşırı düzeyde matematik kullanımı ve iktisat eğitimindeki aksaklıklar olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılabilir. Neoklasik iktisadın temel savlarına yöneltilen bu eleştiriler aynı zamanda Post Otistik İktisadın dayanak noktaları olması bağlamında önem arz etmekte ve söz konusu eleştiriler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır:

Birey, neoklasik teoriyi tanımlamak için kullanılabilen anahtar kelimelerin ilki konumunda bulunmakta ve söz konusu kavram oldukça dar bir şekilde tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda da teoride, bireylerin “rasyonel” oldukları varsayılmaktadır. Neoklasik teoride, gelir sınırlaması altında faydalarını en yüksek seviyeye çıkarmak isteyen bireylerin rasyonel (*kendi çıkarlarına göre*) davranışları hususunu açıklamak için *Homo Economicus* kavramı kullanılmaktadır. Söz konusu kavramla ifade edilen bireylerin rasyonel oldukları hipotezinin neoklasik teorisin ayakta kalabilmesi için en gerekli hipotez olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, bir şeyi doğru yapmanın tek yolu bulunurken yanlış yapmanın ise birçok yolu olduğu ve rasyonel davranış hipotezinin tahmin edilebilir sonuçlara ulaşılmasını sağladığı şeklinde açıklanmaktadır. Bu yönüyle neoklasik teorisin dayandığı rasyonellik varsayımının kabulünün, teorisin “evrensel” ve “tek” bir sonuca

ulaşma isteğinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünsal, 2014; Acar, 2016). Neoklasik teorelin rasyonellik tanımı, her türlü insan faaliyetine uygulanabilir ve genel olması nedeniyle son derece biçimsel bir tanım olması ve belirsizliğin olmadığı/belirsizliğin olduğu durumlarda insan davranışlarının rasyonel/irrasyonel olabilmesi nedeniyle eleştirilmektedir (Acar, 2016). Bunu bağlamda ilgili literatürde bireylerin risk ve belirsizlik karşısında sistematik bir şekilde rasyonaliteden saptıklarını gösteren ampirik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda “*Beklenti Kuramı*” bireylerin aslında rasyonel olmadığını ve risk altında karar verirken sistemik bir biçimde hatalar yapabileceklerini ileri sürmektedir (Kahneman ve Tversky, 1979; Şirin, 2024). Benzer şekilde iktisadın oldukça geniş bir alanına nüfuz etmiş olan ve geniş bir uygulama alanı bulunan oyun teorisi, iktisadi faaliyetlerde rasyonel insan varsayımı dışında ortak hareket etmenin daha rasyonalist sonuçlara ulaşılabilceğini göstermektedir (Altunöz, 2020; Yılmaz, 2023).

Latince bir deyim olan Ceteris Paribus, “*diğer koşulların eşit olması halinde*” anlamına gelmekte ve karşılaştırmalarda, iki şey arasında ortak nokta ve ayırım bulma ya da sözleşme vb. koşullarını saptamada kullanılmaktadır (Özbayoğlu, 2024). Ceteris Paribus yaklaşımı doğrultusunda bir iktisadi olgu incelenirken, olgu kapsamında incelenen değişkenlerden belirli bir tanesinin değiştiği, diğer değişkenlerin ise değişmediği/sabit kaldığı varsayılmaktadır. Örneğin, bir bireyin herhangi bir mala yönelik talebi, bireyin geliri, zevk ve tercihleri, malın ve diğer malların (tamamlayıcı-ikame mallar) fiyatları tarafından belirlenmektedir. Buna karşın malın fiyatıyla talebi arasındaki ilişki malın fiyatı dışında talebi belirleyen faktörler sabit tutularak (Ceteris Paribus) analiz edilmektedir. Analizde kullanılan ceteris paribus yaklaşımının kullanılma sebebi, talebi belirleyen diğer faktörlerin birlikte değiştiği durumda analiz yapmanın zorluğundan kaynaklanmaktadır (Eğilmez, 2015). Söz konusu bu yaklaşım, iktisat biliminin teori oluşturmaya ve analiz yapmasına kolaylık sağlarken, söz konusu analizin gerçek hayattan uzaklaşmasına sebep olan bir indirgemeciliğe karşılık geldiği ifade edilerek eleştirilmektedir (Lawson, 1989; Altunöz, 2020).

Neoklasik teorelin en çok eleştirilen varsayımlarından bir diğereinin tam rekabet varsayımı olduğu görülmektedir. Tam rekabet piyasası varsayımıyla, gerçeği/olması gerektiği düşünülen bir piyasa değil ideal/olması istenen bir piyasa ifade edilmektedir (Uzunoğlu vd. 2006). Tam rekabet varsayımı, Neoklasik teoride mübadele süreçlerinde ortaya çıkan belirsizlik sorunlarını çözmek için kullanılmakta ve mübadelenin belirsizliğini ortadan kaldıran (kurumsal) ve bireysel tercihler ilişkisini aydınlatan (davranışsal) bir dizi varsayıma dayanmaktadır. Tam rekabet varsayımı içerisinde bulunan ve matematik kullanımını aşırı bir düzeyde basitleştiren temel unsurlar, “*çok sayıda firma tarafından üretilen homojen bir malın çok sayıda tüketici tarafından satın alındığı, firmaların endüstriye giriş-çıkışlarının serbest olduğu ve tarafların tam ilgiye sahip olduğu piyasa organizasyonuna tam rekabet denir.*” şeklinde ifade edilebilmektedir (Ünsal, 2014). Tam rekabet modelinin esaslarını oluşturan ve bir bütünü parçalarını oluşturan söz konusu varsayımlar, yaşadığımız gerçek hayattan uzak varsayımlar olmasının yanı sıra insanı çelişkili bir biçimde rekabet konusunda edinilen fikrin tersi yönde merkezîyetçi bir sistem düşüncesine götürmesi nedeniyle eleştirilmektedir (Benicourt ve Guerrien, 2017; Altunöz, 2020).

Neoklasik teoriye yöneltilen en temel eleştirilerden birisinin, iktisat disiplininin aşırı derecede matematik kullanımının olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda iktisat alanındaki bilimsel çalışmalarda matematik kullanımının oldukça büyük boyutlara ulaştığı ve bu durumun iktisat eğitimi üzerinde de yansımalarının olduğu ve iktisat eğitimi alan öğrencilere içerisinde bulundukları toplumu bir bütün olarak gözlemleyebilme ve yorum yapabilme yeteneği kazandıracak entelektüel alanların iktisat müfredatlarından dışlandığı görülmektedir. Bu kapsamda iktisadın bir bilim dalı olma süreci içerisinde, fizik bilimine benzeme çabasıyla aşırı düzeyde

matematiği kullanmasının ve aksiyomatik formel bir disiplin haline dönüşümünün iktisat bilimini dar bir kalıba hapsettiği ve bunun sonucu olarak da psikolojiden sosyolojiye ve tarihe kadar pek çok disiplinle olan verimli ilişkisini engellemesi yanında analizlerde kesinliğe ulaşmak maksadıyla kullanılan matematiğin iktisat bilimini sosyal gerçeklikten uzaklaştırması ve iktisadın açıklayıcı potansiyelini geriletmesi bağlamında eleştirildiği görülmektedir (Acar, 2016; Ögüt, 2017).

İktisat bilimi her biri toplumsal gerçekliği kendine özgü bir yaklaşımla belirli bir açıdan değerlendiren birçok düşünce okulunu bünyesinde barındırmaktadır. Örneğin, toplumsal güç ilişkilerinden yola çıkan Marksist iktisat değerlendirmelerini bir sınıf teorisi çerçevesinde yaparken neoklasik iktisat teorisi ise ihtiyaçların sınırsız, sınırsız ihtiyaçları karşılamak için kullanılan kaynakların ise kıt olması tanımından yola çıkmakta ve marjinal hesap mantığını kullanan bir etkinlik analizi yapmaktadır. Bu doğrultuda da iktisatta çoğulculuğun olması gerektiğini savunanlar, bir teorinin diğerinden daha doğru olduğunun iddia edilmesinin uygun olamayacağını savunmaktadır. Buna karşın günümüzdeki iktisat eğitiminin, iktisat eğitimi veren kurumların yalnızca neoklasik teorileri öğretmeleri nedeniyle iktisatta çoğulculuğun olması gerektiğini savunanlar tarafından yapılan söz konusu değerlendirme kapsamında uygulanmasını olanaksız kıldığı görülmektedir. Bunun yanında, açık ve dengeli bir toplumda iktisadi araştırmanın çoğulcu olması gerektiği ve tüm iktisatçılar tarafından toplu bir şekilde tek bir çözümlemenin bilimsel ve tartışmasız bir şekilde sunulması durumunun, tartışmanın askıya alınması ve demokrasinin tehdit altına girmesi anlamına geldiği ifade edilmektedir. İktisatta çoğulculuk konusunda birçok çağrı bulunmakla birlikte en çok ses getiren çağrının “*Post Otistik İktisat*” hareketini başlatan öğrenciler tarafından yapılan çağrının olduğu kabul edilmektedir (Acar, 2016; Batifoulie vd. 2018).

Post Otistik İktisat hareketinin başlangıcı olarak kabul edilen ve Fransa’nın prestijli okullarından olduğu kabul edilen Ecole Normale Supérieure Üniversitesi öğrencileri arasından kendilerine öğretilen dar kuramsal çerçeveyi sorgulayan bir grup iktisat öğrencisinin 2000 yılında Le Monde gazetesinde yayınlanan bildiride, günümüz iktisat öğretilerinde ana akım teori olan ana akım (neoklasik) teorilerin dogmatik bir tarzla öğretilmesine karşı çıkmakta ve iktisat eğitiminden duyulan rahatsızlıklar ifade edilmektedir (Raworth, 2023). Bildiride iktisat öğrencilerinin iktisat eğitimine yönelik temel talepleri, “*Kurgusal dünyalardan kurtulmak istiyoruz!*”, “*Matematiğin kontrolsüz kullanımına karşıyız!*”, “*İktisattaki yaklaşımlarda çoğulculuğun tarafındayız!*” ve “*Öğretim üyelerine çağrı: Çok geç olmadan uyanın!*” şeklinde sıralanmaktadır. Söz konusu bildiride yer alan birinci talep olan, “*Kurgusal dünyalardan kurtulmak istiyoruz!*” ifadesiyle, neoklasik teori kapsamında verilen iktisat eğitiminin günümüz iktisadi meselelerini çözemediği ve iktisat eğitimi alan öğrencilere çevrelerinde gerçekleşen olayları yorumlamalarına olanak sağlayacakları bilgi birikimini sağlamadığı tespitinden hareketle iktisat müfredatlarında daha fazla güncel tartışmaları içeren derslerin eklenmesi talebi ifade edilmektedir. Post Otistik İktisat hareketinin üzerinde en çok konuşulan-yanlış anlaşılan yönünü oluşturan ikinci talep olan “*Matematiğin kontrolsüz kullanımına karşıyız!*” ise iktisat bilminde matematiğin önemi vurgulamakla birlikte matematik kullanımının tek başına bir amaca dönüştürülmemesi hususunu içermektedir. İktisatta çoğulculuk yönünde bir talep olan üçüncü talep olan “*İktisattaki yaklaşımlarda çoğulculuğun tarafındayız!*” talebi, dünyadaki iktisadi gerçeklerle uyumlu bir iktisat eğitiminin verilebilmesi amacıyla sadece neoklasik teoriyi değil farklı iktisat okullarının da görüşlerinin iktisat öğrencilerine aktarıldığı bir iktisat eğitimi isteğini ortaya koymaktadır. İktisat öğrencilerinin öğretim üyelerine çağrısını ifade eden dördüncü talep olan “*Öğretim üyelerine çağrı: Çok geç olmadan uyanın!*” talebiyle ise iktisat öğrencilerinin yukarıda ifade edilen taleplerini anlayan ve değişim isteyen öğretim üyelerine hitap edilerek iktisat eğitiminde hızlı bir biçimde ciddi bir reform yapılmadığı takdirde iktisat öğrencilerinin kitlesel bir biçimde iktisat

eğitiminden çekileceği belirtilmektedir (Ardıç, 2004). Söz konusu bildiride yer alan taleplerde genel olarak iktisat eğitimine geniş bir biçimde yer verildiği görülmektedir (Aydın, 2016).

Bu kapsamda, neoklasik teorilerin dogmatik bir tarzla öğretilmesine karşı çıkılan ve iktisat eğitiminden duyulan rahatsızlıkların ortaya konulan iktisat öğrencilerinin bildirinin haklı ve tam zamanında yapılmış bir karşı çıkış olduğu ifade edilmektedir. İktisat biliminde var olan yaklaşımın yüzyılın gerekliliklerine yön veremediği hususu 2008 yılında yaşanan Küresel Krizle ortaya çıktığı görülmekte ve söz konusu krizin ortaya öngörülememesinde-yaşanmasında neoklasik sistemin çok önemli bir rolü olduğu savunulmaktadır (Tutar ve Eren, 2012; Altunöz, 2020; Eğilmez, 2024). Neoklasik teorinin egemenliğinin sorgulandığı post otistik iktisat hareketinin, ilgili akademik dünyada geniş tartışmalara sebebiyet verdiği fakat yeni bir yapılanmayı sağlayamadığı görülmekle birlikte iktisat öğretisinin tekrar gözden geçirilmesinin, alternatif/diğer iktisat okullarının müfredatlara dahil edilerek çoğulcu bir iktisat öğretisinin oluşturulmasına ve daha müreffeh bir iktisadi hayatın gerçekleşmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir (Ruben, 2012; Altunöz, 2020).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ekonomik ve toplumsal olayları, toplumu oluşturan bireylerin tercihlerinden hareketle açıklamayı öneren neoklasik teori iktisatta egemen teori olarak kabul edilmekle birlikte günümüzde iktisatçıların kendi disiplinlerinin niteliği konusunda yaptıkları tartışmaların oldukça yüksek seviyelere ulaştığı gözlemlenebilmektedir. Söz konusu bu tartışmalarda iktisat bilimine yöneltilen eleştirilerin temel/odak noktasını ise egemen neoklasik teorinin benimsemiş olduğu metodolojik yaklaşımdan kaynaklandığı ifade edilen sebeplerle ekonomilerinin güncel sorunlarını çözmede başarısız olduğu ve hatta mevcut sorunları daha da derinleştirdiği görüşü oluşturmaktadır. Literatürde oldukça geniş düzeyde var olan eleştirilere karşın neoklasik teori ve söz konusu bu teorinin günümüz yorumları özellikle lisans düzeyindeki iktisat eğitiminde hâkim tek yaklaşım konumunda bulunmaktadır. Bu doğrultuda da neoklasik/formel iktisat teorisinin başarısızlığı üzerine yapılan söz konusu bu önemli tartışmaların iktisat eğitimi veren kurumlara da yansımalarının olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda Fransa'nın prestijli okullarından olduğu kabul edilen Ecole Normale Supérieure Üniversitesi öğrencileri arasından bir grup iktisat öğrencisinin 2000 yılında Le Monde gazetesinde bir bildiri yayınlayarak günümüz iktisat öğretisinde ana akım teori olan neoklasik teorinin varsayımlarına karşı çıktıkları görülmektedir. Söz konusu bu bildiride, neoklasik teori kapsamında verilen iktisat eğitiminin günümüz iktisadi meselelerini çözemediği ve iktisat eğitimi alan öğrencilere çevrelerinde gerçekleşen olayları yorumlamalarına olanak sağlayacakları bilgi birikimini sağlamadığı tespitinden hareketle iktisat müfredatlarında daha fazla güncel tartışmaları içeren derslerin eklenmesi gerektiği, iktisat biliminde matematiğin önemi vurgulamakla birlikte matematik kullanımının tek başına bir amaca dönüştürülmemesi hususu, dünyadaki iktisadi gerçeklerle uyumlu bir iktisat eğitiminin verilebilmesi amacıyla sadece neoklasik teoriyi değil farklı iktisat okullarının da görüşlerinin iktisat öğrencilerine aktarıldığı bir iktisat eğitimi isteği ve iktisat öğrencilerinin yukarıda ifade edilen taleplerini anlayan ve bu yönde değişim isteyen öğretim üyelerine hitap edilerek iktisat eğitiminde hızlı bir biçimde ciddi bir reform yapılmadığı takdirde iktisat öğrencilerinin kitlesel bir biçimde iktisat eğitiminden çekileceği uyarısı vurgulanmaktadır. Söz konusu bildiride, iktisat biliminin sosyal ilişkiler ve iletişimdeki bozukluklarla birlikte katı ve tekrarlayan davranışlarla karakterize edilen ciddi bir gelişimsel bozukluk olan otizmden muzdarip olduğu, aşırı düzeyde matematik kullanımı ve aşırı düzeyde matematik kullanımı tercihinin sonucu olarak, iktisat biliminin gerçek yaşamdan koparıldığı ve bu nedenle de sorunlara çözüm

bulamadığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda da post otistik iktisat olarak bilinen hareket, iktisadın yaşama yaklaşımında yanlışların ve eksikliklerin bulunduğunu ve bu nedenle de günümüz iktisat eğitiminin değiştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Nitel araştırmada kullanılan yöntemler arasında bulunan doküman inceleme yöntemi kullanılarak, iktisatta egemen teori olarak kabul edilen neoklasik teori ve post otistik iktisat karşıtlığında iktisat eğitime yönelik tartışmaların değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada ulaşılan bulgular, post otistik iktisat hareketinin, ilgili akademik dünyada geniş tartışmalara yol açmakla birlikte iktisat eğitiminde bir değişime neden olamadığını göstermektedir.

Kaynakça

- Acar, G.T. (2016). *İktisadı Değiştirmek Neoklasik İktisada Eleştirel Bir Yaklaşım*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Altunöz, U. (2020). *Neo Klasik İktisadın Eleştirisi Post Otistik İktisat*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar, Ankara.
- Ardıç, K. (2004). *Post Otistik İktisat*. (Der. Kaya Ardıç) İstanbul Üniversitesi (İ.Ü.) İktisat Fakültesi Mezunları Cemiyeti İktisat Dergisi Yayınları, İstanbul.
- 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 Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Batifoulier, P., Chavanance, B., Favereau, O., Jallais, S., Labrousse, A., Lamarche, T., Orlean, A. ve Tinel, B. (2018), *Hepsi Aynı Şeyi Söyleyecekse Bu Kadar Çok İktisatçıya Ne Gerek Var: Çoksesli Bir İktisat İçin Manifesto* (Çev. Çınla Akdere), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Benicourt, E. ve Guerrien, B. (2017). *Neoklasik İktisat Teorisi*. (Çev. Mustafa Dönmez, Hüseyin Şahin, Ertuğrul Tokdemir) İletişim Yayınları, İstanbul.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Eğilmez, M. (2015). *Mikro-Ekonomi Güncel Örneklerle*. Remzi Kitabeyi, Ankara.
- Eğilmez, M. (2024). *Yeni Ekonomi 21. Yüzyıla Özgü Yaklaşımlar*. Remzi Kitabeyi, Ankara.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook Jr., E. H., Dawson, G., Gordon, B., ..., Volkmar, F.R. (1999). The Screening and Diagnosis of Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Development Disorders*, 29(6), 439-484.
- Kahneman, D. ve Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Lawson, T. (1989). Realism and Instrumentalism in the Development of Econometrics, *Oxford Economic Papers*, 41(1), 236-258.
- Mohn, K. (2010) Autism in Economics? A Second Opinion, *Forum for Social Economics*, 39(2), 191-208.
- Öğüt, K. (2017). Kuantum Teorisi-Matematiksel Formalizm ve Genel Denge İktisadı. Çiğdem Boz, Kaan Öğüt, Ahmet Deniz Bozkurt (Ed.) *İktisat ve Diğer Bilimler içinde* (43-93 ss.). İletişim Yayınları, İstanbul.

- Özbayoğlu, E. (2024). *Latince Atasözleri Deyimler ve Özdeyişler*. M. Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Raworth, K. (2023). *21. Yüzyıl İktisatçısı Gibi Düşünmenin Yedi Yolu Simit Ekonomisi* (Çev. Akın Emre Pilgir), Tellekt, İstanbul.
- Ruben, E. (2012). İktisat Öğretimi Üzerine Bir Yazın Taraması, Discussion Paper, No. 2012/50, *Turkish Economic Association*, Ankara.
- Şirin, S. (2024). *Bakışınızı Değiştirecek 10 Deney İnsan*, Mundi Kitap, İstanbul.
- Tutar, E. ve Eren, M.V. (2011). Post Otistik İktisadın 2008 Global Ekonomik Krizine Bakışı: Türkiye İçin Bir Durum Değerlendirmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 299-314.
- Uzunoglu, S., Aytaç, A., Yıldız, N., Yıldırak, K. & Atakişi, A. (2006). *Temel Ekonomi*. Literatür Yayınları, İstanbul.
- Ünsal, E.M. (2014). *Mikro İktisat*. BingBang Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, E. (2023). *Oyun Teorisi*. Literatür Yayınları, İstanbul.

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

Özet

Aktif öğrenme; akademik başarıyı, duyuşsal gelişimi, üst düzey bilişsel becerileri ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyerek öğrencileri bütüncül bir şekilde hayata hazırlayan ve tüm bu alanlarda geliştiren bir yaklaşımdır. Bu çalışmanın amacı 2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme konusundaki Türkiye ve dünyadaki çalışmaları yöntem, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelemek ve eğilimleri belirlemektir. Elektronik veri tabanları kullanılarak erişim sağlanan Türkiye’den 88, dünyadan 334 çalışma araştırma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; Türkiye’de en çok kullanılan yöntemler sırasıyla deneysel araştırma, durum çalışması ve karma yöntemdir. Dünya genelinde ise en çok kullanılan yöntemler deneysel araştırma, karma yöntem ve durum çalışması olarak görülmektedir. Türkiye’de yürütülen araştırmaların önemli bir bölümü ortaokul öğrencileri, dünyada ise üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de en sık kullanılan veri toplama aracı görüşmelerdir, bunu sırasıyla ölçekler ve başarı testleri izlemektedir. Dünya genelinde ise en yaygın kullanılan veri toplama aracı anketlerdir, ardından başarı testleri ve açık uçlu anketler gelmektedir. Türkiye’de en sık kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizidir. Bunu sırasıyla betimsel analiz ve betimsel istatistikler takip etmektedir. Dünya genelinde ise en yaygın kullanılan yöntem betimsel istatistiklerdir. Bunu tematik analiz ve t-testi takip etmektedir. Türkiye’de, öğrenme öğretme süreci kategorisinde “yöntem” anahtar kelimesi dünyada ise “öğrenci katılımı” anahtar kelimesi öne çıkmaktadır. Öğretim alanı kategorisinde Türkiye’de "Türkçe Öğretimi" en çok çalışılan alan iken, dünya genelinde "STEM" en fazla çalışılan alandır. Performans ve beceriler kategorisinde, Türkiye’deki çalışmalarda en çok "Akademik Başarı" anahtar kelimesi öne çıkarken, dünyada “Eleştirel Düşünme” anahtar kelime olarak en sık kullanılan kavramdır. Araştırma yöntemi kategorisinde, Türkiye’deki çalışmalarda "Meta-Analiz" ve "Durum Çalışması" anahtar kelimeleri eşit oranda kullanılırken, dünya genelinde "Karma Yöntem" en yaygın kullanılan anahtar kelime olmuştur. Güncel konular arasında, dünya genelinde "COVID-19" en çok araştırılan konu olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme yaklaşımı, doküman incelemesi, eğitim araştırmaları

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

Abstract

Active learning is an approach that prepares students for life in a holistic way by having a positive impact on academic performance, affective development, high-level cognitive skills and life skills, and by developing students in all of these areas. The aim of this study is to compare and identify trends in active learning studies conducted in Turkey and worldwide between 2018 and 2024 regarding methods, participants, data collection tools and data analysis methods. A total of 88 studies from Turkey and 334 studies from around the world have been analyzed in the study through the use of electronic databases. According to the results, experimental research, case study and mixed methods are the most frequently used methods in Turkey. In the world, the most frequently used methods are experimental research, mixed method and case study. A significant proportion of the studies in Turkey were conducted with secondary school students, while the majority of the studies in the world were conducted with university students. Interviews, followed by scales and achievement tests, are the most commonly used data collection tools in Turkey. Globally, the most commonly used data collection tool is questionnaires, followed by achievement tests and open-ended questionnaires. In Turkey, the most commonly used data analysis method is content analysis. This is followed by descriptive analysis and descriptive statistics. In the world, the most frequently used method is descriptive statistics. This is followed by thematic analysis and t-test. In Turkey, the keyword 'method' stands out in the category of the learning-teaching process, while in the world, the keyword 'student participation' stands out. In the category of subject area, "Turkish language instruction" is the most studied area in Turkey, while "STEM" is the most studied area globally. In the category of performance and skills, the keyword 'Academic Achievement' stands out most in Turkish studies, while 'Critical Thinking' is the most used keyword worldwide. In the research methods category, the keywords 'meta-analysis' and 'case study' were equally used in studies in Turkey, while 'mixed methods' was the most used keyword worldwide. Among current topics, 'COVID-19' stands out as the most researched topic worldwide.

Keywords: Active learning approach, document analysis, education research

Giriş

19. yüzyılda eğitim anlayışı, toplumsal işgücü gereksinimlerine yanıt verecek şekilde yapılandırılmıştır ve öğrencileri meslekler için hazırlama amacı taşımıştır; bu amaç doğrultusunda, öğretmenler belirli standart içerikleri mümkün olduğunca fazla öğrenciye öğretmeyi hedeflemiştir. 20. yüzyılda ise eğitim anlayışı, öğrencilerin gelişimini de kapsayacak şekilde genişletilmiş, eğitim programları akademik olmayan dersleri de içermeye başlamıştır ancak programlar bu dönemde de standart kalıplar içinde devam etmiştir ve standart sınavlarla değerlendirme bu dönemde önem kazanmıştır. 21. yüzyılda ise eğitim anlayışındaki değişim ile okullar içinde bulundukları ekosistemin bir parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Okullar; diğer okullar ve toplumda var olan diğer kuruluşlar ile iş birliği yaparak daha esnek eğitim programları benimsemektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir (OECD, 2019).

Zaman içinde yaşanan epistemolojik değişimler, çeşitli yenilikçi ve güdüleyici öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Örneğin, öğrenci merkezli öğretme ve öğrenmeye karşı artan ilgi, öğretim tasarımına esnek ve güçlü seçenek sağlayan çok sayıda yaklaşımın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Jonassen, 1991). Çeşitli öğrenci merkezli yaklaşımlarda görüş ayrılıklarından kaynaklı farklılıklar olmasına karşın bilgi ve anlamın tanımlanmasında öğrencinin merkezde olması anlayışı, özgün görevlere ve sosyokültürel uygulamalara geniş katılımın amaçlanması, anlam oluşturma sürecinde geçmiş ve günlük hayattaki deneyimlerin önemi ve çoklu bakış açılarına karşı açık olma, kaynaklara ve temsillere erişimin sağlanması hususlarında uzlaşa sağlandığı söylenebilir (Jonassen ve Land, 2012).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının zaman içinde artan önemi, geleneksel öğretim anlayışının yerini daha dinamik, esnek ve öğrenci katılımının gözetildiği öğrenme modellerine bırakmasına yol açmaktadır. Geleneksel yöntemlerde, öğrenciler öğretmen tarafından aktarılan bilgileri ezberlemeye odaklanırken, günümüzde benimsenen modern yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını destekler. Bu yeni anlayışa göre, sadece bilişsel gelişim değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim de göz önünde bulundurulur. Yaşanan dönüşüm, eğitimde öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının ve deneyimlerinin önemini artırmaktadır (Bransford, Brown, & Cocking, 2000; Schunk, 2012; Weimer, 2013).

21. yüzyılın başlarından itibaren ise aktif öğrenmenin, kapsamını genişleten ve popülerlik kazanan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Aktif öğrenme, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları sorgulayarak edinmeleri anlayışına dayanmaktadır. Aktif öğrenme öğrencilerin fikirler üzerinde düşünmelerini ve bunları uygulamalarını gerektiren etkinliklere katılmaları aracılığıyla, belirli bir disiplindeki anlayış ve becerilerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır ve öğrenme sürecine aktif katılım; bilgi edinmeye ek olarak eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri de içeren çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak sürece katılımını sağlar (Michael, 2006). Öğrencinin aktif katılım sağlayabilmesi için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesi gerekmektedir (Bonwell ve Eison, 1991). Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler; düşünerek, sorgulayarak, uygulayarak ve hissederek problemlere çözüm ararlar ve bu amaçla sunulan etkinlikler aracılığıyla görevleri tamamlarlar (Silberman, 1996).

Aktif öğrenme yaklaşımının temel unsurları öğrenci etkinliği ve öğrenme sürecine katılımıdır (Prince, 2004). Aktif öğrenme açısından zengin öğrenme ortamları; öğrencilere, çevrelerindeki dünyayı özgün bir şekilde yansıtan öğrenme ortamlarında deneyim elde etmelerinin ve etkileşime

geçmelerinin bir sonucu olarak anlam inşa etmek ve bu anlamı yeniden yapılandırmak için sürekli ve işbirlikçi bir sürece dahil eden öğrenme etkinlikleri sunar (Grabinger ve Dunlap, 1995).

Bilginin aktarılması anlayışından ziyade üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren ve öğrenme sürecinin etkileşimli geçirilmesini benimseyen aktif öğrenme yaklaşımı; akran destekli öğrenme, otantik öğrenme, görev temelli öğrenme, akran destekli öğrenme ve problem temelli öğrenme ve işbirlikçi öğrenme dahil olmak üzere çeşitli öğretim yöntemlerini ve pedagojik yaklaşımları kapsar ve yansıtır (Gormally vd., 2009; Hmelo-Silver & Barrows, 2006; McCarthy & Anderson, 2000; Michael, 2006). Bunlara ek olarak, aktif öğrenme yaklaşımı; durum temelli öğrenme, öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, keşfederek öğrenme, proje temelli öğrenme, oyunlaştırma ve ters yüz öğrenmeyi de içermektedir (Shroff vd., 2020; Hossein-Mohand vd., 2021).

Öğrencilere soru sorma, karmaşık bir kavramı veya olguyu basitçe açıklama, diyagram çizme, kısa bir problem çözme veya çözüm yolunu özetleme, örnek olay analizi yapma, bir senaryo veya deneyin sonucunu tahmin etme ve yorumlama, bir rapor veya tasarımı eleştirme, problemleri bir sistemin sorununu giderme, beyin fırtınası veya ders içeriğiyle ilgili soru üretme gibi çeşitli etkinlikler (Felder ve Brent, 2009) aktif öğrenme yaklaşımında kullanılabilir ve söz edilen her teknik her alan için eşit derecede uygun olmasa da, hiçbir disiplin aktif öğrenmeyi destekleyen tüm yöntem ve teknikleri tamamen reddedemez (Bonwell ve Eison, 1991).

Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky ve Kolb gibi eğitim kuramcıları, aktif öğrenme kavramıyla sadece uygulamaya dayalı etkinlikleri değil, yapılandırmacı veya keşif temelli öğrenmeyi de ifade etmektedirler ve aktif öğrenme anlayışı, öğrencilerin sınıfta derse katılımını artırmaktan ve hareket etmesinden çok daha fazlasıdır (Cooperstein ve Kocevar-Weidinger 2004).

Aktif öğrenmenin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımından beslenen unsurları günümüzde öğretmen ve öğrenci rollerini de değiştirmiştir. Rothangs ve Schmidt (2010), aktif öğrenme sürecinde öğretmenin rolünü incelediği çalışmada, öğretmenin sosyal uyum ve konu bilgisi gibi özelliklerinin bilişsel uyumun öncül değişkenleri olduğunu belirlemiştir ve öğretmenlerin, öğrencileriyle ılımlı, sosyal ve duygusal bağ kurmalarının ve konuya hâkim olmalarının, öğretmenin bilişsel uyumu hakkında yüksek oranda yordayıcı olduğunu ve bilişsel uyum sağlayan öğretmenlerin, öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırmak için rehberlik etmesinin ve öğrencilerin ilgi düzeylerini tahmin etmesinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Aktif öğrenme yaklaşımında, öğretmenler öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayan öğrenme deneyimleri yaşatarak, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerinde rol oynamaktadır. Çünkü aktif öğrenme, öğrencileri sadece akademik başarı elde etmek için değil, aynı zamanda duyuşsal gelişim, üst düzey bilişsel beceriler ve yaşam becerileri açısından da bütüncül bir şekilde hayata hazırlayan ve tüm bu alanlarda geliştiren bir yaklaşımdır.

Öğrenciler ise kendi öğrenme yaşantılarını şekillendiren sorumluluklar almakta ve kendi öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. 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. Araştırmacılar, aktif öğrenme yaklaşımı dahilinde kullanılan etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme kalitesini olumlu etkileyerek istenen öğrenme çıktılarına ulaşmayı kolaylaştırdığı ifade etmektedir.

Aktif öğrenme üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar; aktif öğrenmenin, geleneksel ders anlatımına kıyasla daha etkili olabileceğini ortaya çıkarmaktadır ve aktif öğrenme yöntemleri ile öğrenen

öğrencilerin doğrudan öğretim yoluyla öğrenenlere kıyasla iki kat daha fazla öğrenebildiğini göstermektedir (Andrews vd., 2011; Freeman vd., 2014). Chiu ve Cheng (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak aktif öğrenme ortamlarından fayda sağladığı ve aktif öğrenmenin; öğrenci algısı, yaratıcılık ve yenilikçi düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir. Hendrickson (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ise aktif öğrenme tekniklerinin; motivasyonu, ilgiyi ve öz-yeterliliği artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenci katılımını destekleyen aktif öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin süreçlerini güçlendirme etkisine sahip olduğunu önermektedir. Kalem ve Fer (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin bilişsel olarak aktif oldukları, derste kendilerini sorumlu hissettikleri ve kendilerine yönelik olumlu duygular geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, aktif katılım ve iş birliği boyutlarında öğrencilerin çoğunluğunun olumlu duygular beslediği belirtilmektedir.

Aktif öğrenme kavramının yaygınlaşmaya başladığı ilk yıllardaki çalışmalar incelendiğinde; teorik temeller, uygulamaya yönelik yöntem ve teknikler ve aktif öğrenme yaklaşımının etkileri üzerine çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Charles C. Bonwell ve James A. Eison (1991) tarafından yayımlanan *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* raporu, aktif öğrenme stratejilerinin ve ilkelerinin açıklanması ve tanıtılmasını amaçlamaktadır. Meyers ve Jones (1993) *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom* adlı kitapta üniversite düzeyindeki derslerde aktif öğrenmeyi desteklemek için çeşitli öğretim yöntemleri açıklanmaktadır ve problem çözme etkinlikleri, işbirlikçi projeler ve simülasyonlar gibi yöntemleri kapsamaktadır. Felder ve Brent'in (1994) *Navigating the Bumpy Road to Student-Centered Instruction* başlıklı makalesi, aktif öğrenme yaklaşımının kullanılması, öğrenci katılımı ve öğrenme etkinliğini artırma ilişkisini vurgular ve bu süreçte karşılaşılabilecek engelleri aşmak için önerilerde bulunur. King'in (1993) *From Sage on the Stage to Guide on the Side* başlıklı çalışması, öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolündeki bilgi aktarıcıları olarak "sahnedeki bilge" rolünden, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde rehberlik eden "yanındaki kılavuz" öğretmen rolüne nasıl geçiş yapabileceklerini tartışır. Bu geçiş, öğretim süreçlerinde daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımları ve etkileşimli öğrenme yöntemlerini içerir. Prince (2004) ise *Does Active Learning Work? A Review of the Research* adlı çalışmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmaktadır.

Aktif öğrenme yaklaşımı halen ülkemizde ve dünyada eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Ancak zaman içerisinde yaşanan olaylar ve gelişmeler diğer tüm alanlarda olduğu gibi aktif öğrenme yaklaşımının araştırmalarda ele alınışı üzerinde de etkili olmaktadır.

Aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar alanın genel ve şu anki görünümünü yansıttığı için önemlidir. Gür Erdoğan ve diğerleri (2018) çalışmasında, doküman analizi yöntemiyle 2017 yılına kadar yayımlanan 92 tez lisansüstü tezi incelemiştir. Sonuçlar, en fazla tez çalışmasının 2010 yılında yapıldığını, nicel yöntemlerin ve deneysel modellerin ağırlıklı olarak kullanıldığını göstermektedir. Arıkan (2019) yüksek lisans tezi kapsamında, Türkiye'de 2013-2018 yılları arasında gerçekleştirilen aktif öğrenme konulu çalışmaları incelemiştir. Araştırma bulguları, tezlerde ve makalelerde en fazla ele alınan konunun sınıf içi aktif öğrenme uygulamaları olduğunu, incelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri ve saha deneylerinin ağırlıklı olarak kullanıldığını göstermektedir. Veri toplama aracı olarak test ve ölçeklerin en çok tercih edildiği, nicel veri analiz yöntemleri arasında t testinin, nitel veri analiz yöntemleri arasında ise betimsel ve içerik analizlerinin öne çıktığı belirtilmektedir.

Borrego ve diğerkleri (2018) tarafından yapılan araştırmada 1990 yılından itibaren yayınlanan STEM derslerinde aktif öğrenmeye yönelik öğrenci duygusal tepkilerini inceleyen 412 çalışmayı analiz edilmiştir. Çalışmalar, aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere nasıl fayda sağladığı, katılım, zevk, memnuniyet, yeterlik ve devam durumlarını ölçtüğünü belirtmektedir. Doolittle ve diğerkleri (2023) tarafından SCOPUS veri tabanında yapılan bir sınırlı sistematik incelemede, 2017-2022 yılları arasında aktif öğrenme üzerine 547 makaleyi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; incelenen makalelerin %71'i aktif öğrenmeyi tanımlamamıştır ve en sık sosyal etkileşim ve eleştirel düşünme stratejileri vurgulanmaktadır. Ayrıca, aktif öğrenmenin öğrenci merkezli, üst düzey düşünme ve derinlemesine öğrenmeyi destekleyici bir öğretim stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Segura-Robles ve diğerkleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2009-2019 yılları arasında eğitimde aktif öğrenme yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma, aktif öğretim yöntemlerine yönelik ilginin belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, İngilizcenin bu alandaki araştırmalarda baskın dil olarak belirlendiğı ve ters yüz sınıf ile proje tabanlı öğrenme gibi konuların en çok araştırılan yöntemler arasında olduğu belirtilmektedir. Ancak, konu çeşitliliğinin sınırlı olduğu ve disiplinler arası bakış açılarının göz önünde bulundurulması gerektiğı vurgulanmaktadır. Ayrıca, aktif öğretim yöntemlerinin eğitimdeki etkilerinin daha kapsamlı incelenmesinin gerekliliğı belirtilmektedir.

Alan yazındaki bu çalışmaların incelenmesi aracılığıyla, araştırmacılar kendi araştırma alanlarına ilişkin bilgi birikimini tanımlayabilir, bu çalışmalardaki desen ve eğilimleri ayırt edebilir ve daha fazla araştırma gerektiren boşlukları keşfedebilirler ve bunlara ek olarak ilgili alan yazını inceleyerek araştırmacılar, incelenen alanı daha derinlemesine anlayabilir, uygun teorik ve yöntemsel yaklaşımları belirleyebilir ve sonraki çalışmaları daha geniş bir bağlama yerleştirebilirler (Mishra, 2023;Webster ve Watson, 2002).

Aktif öğrenme, eğitim araştırmaları içinde yaygın bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırma, 2018-2024 yılları arasında Türkiye ve dünya genelinde aktif öğrenme konusunda yapılan çalışmaları karşılaştırarak, Türkiye'deki araştırmaların bugünkü durumunu, gelişim alanlarını ve boşluklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Son yıllarda Türkiye ve dünyadaki aktif öğrenme eğilimlerini karşılaştıran kapsamlı bir çalışma yapılmamış olması, araştırmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca, daha önce Türkiye ve dünyadaki çalışmaları aktif öğrenme bağlamında karşılaştıran bir araştırma bulunmamaktadır. Bu boşluğu doldurarak, araştırma alanındaki güncel eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmektedir. Aktif öğrenmenin ters yüz öğrenme, oyunlaştırma ve proje tabanlı öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımlarla birleşmesi, bu yöntemin eğitimdeki önemini artırmış ve kapsamını genişleterek eğitim araştırmalarında güncelliğini korumasını sağlamıştır. Bu araştırma, Türkiye'deki çalışmaların uluslararası çalışmalarla karşılaştırıldığında durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylece, Türkiye'deki aktif öğrenme araştırmalarının gelişim alanlarını belirlemek ve araştırmacılara yönelik bu alanda yapılacak gelecek çalışmalar için gerekli önerileri sunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, 2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme üzerine Türkiye ve dünyada gerçekleştirilen çalışmaların yöntemlerini, katılımcı/örneklem gruplarını, veri toplama araçlarını, veri analiz yöntemlerini ve anahtar kelimeleri kapsamlı bir şekilde incelemektir.

Bu araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye'de ve dünyada hangi yöntemler tercih edilmiştir?

2. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi katılımcı/örneklem grupları ile çalışılmıştır?
3. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır?
5. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi kavramlar ön plana çıkmıştır?

Yöntem

Bu araştırmada, 2018 ile 2024 yılları arasında Türkiye ve dünyada aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların güncel eğilimlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımının bir yöntemi olan doküman incelemesi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmacının çeşitli yazılı materyalleri (raporlar, mektuplar, günlükler, gazete makaleleri ve resmi belgeler gibi) inceleyerek anlamlı temalar ve kategoriler oluşturduğu, bu materyallerin içeriklerinin dikkatlice incelenmesi yoluyla araştırma sorularını yanıtlamayı amaçladığı sistematik bir süreçtir (Creswell, 2014). Araştırma kapsamında, aktif öğrenme üzerine yapılan çalışmalar yöntem, katılımcılar/örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve kavramlar boyutunda incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmanın evreni 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan lisansüstü tez çalışmaları ve makaleler ile dünyada bu yıllarda yayınlanan makalelerdir. Türkiye’de lisansüstü tezler ve makaleler araştırma kapsamında incelenirken dünyada yalnızca makaleler incelenmiştir. Dünya genelinde üniversite sayısının fazla olması, belirli ülkeler ve üniversiteler arasında ayırım yapmayı ve bu ayırımı kontrol altında tutmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca, ülkeler arasındaki araştırma standartları ve tezlerin ulaşılabilirliği açısından farklılıklar göz önüne alındığında, uluslararası bağlamda karşılaştırılabilir veri toplama sürecinin güvenilirliği olumsuz etkilenebilmektedir. Bu sebeplerle, dünya genelindeki aktif öğrenme çalışmalarını incelerken, yalnızca akademik geçerliliği daha yüksek olan ve belirlenen ölçütlere uygun dergilerde yayınlanan makaleler tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, dünya genelindeki aktif öğrenme araştırma eğilimlerinin kapsamlı ve objektif bir şekilde analiz edilmesine imkân tanırken, aynı zamanda Türkiye’deki tezleri dahil ederek yerel araştırmaların daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır.

Veri toplama sürecinde, elektronik veri tabanları (Dergipark, TR Dizin, Scopus, Web of Science ve YÖK Tez Merkezi) kullanılarak 2018-2024 yılları arasında yayımlanan aktif öğrenme ile ilgili açık erişim makaleler ve tezler taranmıştır. Lisansüstü tezler ve makaleler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir Akademik Çalışma İnceleme Formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu inceleme formu, lisansüstü tezlerin ve makalelerin hangi temalar altında inceleneceğini belirlemektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form, iki bilim uzmanının görüşleri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Uyum değerlerinin hesaplanabilmesi amacıyla, incelenen tüm lisansüstü tezlerin ve makalelerin bağlantılarını içeren dosya ile araştırmacıların kodlamalarını içeren veri dosyası uzmanlara e-posta yoluyla iletilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda güvenilirlik, Miles ve Huberman’ın (1994) tarafından önerilen [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile hesaplanmış ve kodlayıcılar arası

uyum değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Literatür taraması sırasında belirlenen kriterlere uygun çalışmalar şu şekildedir:

1. **Türkiye’de Yapılan Çalışmalar:** 2018- 2024 yılları arası “aktif öğrenme” veya “etkin öğrenme” kavramlarını başlık veya anahtar kelimelerde içeren eğitim ve öğretim alanında yapılan tez çalışmaları ve makaleler dahil edilmiştir.

2. **Dünyada Yapılan Çalışmalar:** 2018-2014 yılları arası Q1 ve Q2 sınıfındaki dergilerde yayınlanmış veya SSCI indeksine sahip “active learning” kavramının başlık veya anahtar kelimelerde bulunan eğitim ve öğretim alanıyla ilgili yapılan çalışmalar dahil edilmiştir.

Elde edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, nitel verilerin sistematik ve tarafsız bir şekilde incelenmesi, düzenlenmesi ve anlamlı kategorilere ayrılması süreci olup, metinlerin veya dokümanların belirli temalar altında sınıflandırılması ve analiz edilmesini içerir (Miles & Huberman, 1994; Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Betimsel içerik analizinde temel amaç eğilimlerin belirlenmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada, analiz edilen çalışmalar; yöntem, katılımcılar/örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve kavramlar boyutunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, Türkiye ve dünya genelindeki eğilimlerin karşılaştırmalı analizini yapabilmek için tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir. Bu doğrultuda; yıl, yöntem, veri toplama aracı, örneklem/katılımcılar, veri analiz yöntemi ve anahtar kelimeler olarak incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlamalar uzmanlar tarafından incelenmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında 2018-2014 yılları arasında Türkiye ve dünyada aktif öğrenme ile ilgili yapılan 422 çalışma incelenmiştir. Türkiye’de yapılan çalışma sayısı 88dir. Bu çalışmalar arasında 53 çalışma araştırma makalesi 35 çalışma ise lisansüstü tez çalışmasıdır. Lisansüstü tez çalışmaları ise 25 adet yüksek lisans ve 10 adet doktora tez çalışması olarak dağılım göstermektedir. Yabancı alan yazın incelediğinde ölçütlere uygun 334 çalışma incelenmiştir.

Aktif öğrenme alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1 *İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
2018	16	% 18,18	41	% 12,28
2019	18	% 20,45	34	% 10,18
2020	13	% 14,77	36	% 10,78
2021	9	% 10,22	62	% 18,56
2022	11	% 12,50	84	% 25,15
2023	18	% 20,45	50	% 14,97
2024	3	% 3,40	27	% 8,08
Toplam	88	% 100	334	% 100

Aktif öğrenme alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2018 yılında Türkiye’de 16 çalışma (%18,18) ve dünya genelinde 41 çalışma (%12,28) yayınlandığı

görülmektedir. 2019 yılında Türkiye'de bu çalışmalar 18'e (%20,45) yükselirken, dünya genelindeki yayın sayısı 34'e (%10,18) düşmüştür. 2020 yılında Türkiye'de 13 çalışma (%14,77) gerçekleştirilmiş, dünya genelinde ise 36 çalışma (%10,78) yayınlanmıştır. 2021 yılında Türkiye'de 9 çalışma (%10,22) ve dünya genelinde 62 çalışma (%18,56) yayınlanmıştır. 2022 yılında Türkiye'de 11 çalışma (%12,50) ve dünya genelinde 84 çalışma (%25,15) yayınlanmıştır. 2023 yılında Türkiye'de 18 çalışma (%20,45) ile bir artış gözlemlenirken, dünya genelinde 50 çalışma (%14,97) gerçekleştirilmiştir. 2024 yılında ise Türkiye'de 3 çalışma (%3,40) ve dünyada 27 çalışma (%8,08) yayınlanmıştır. En yüksek çalışma sayısının Türkiye'de 2019 ve 2023 yıllarında, dünyada ise 2022 yılında yayınlandığı görülmektedir. Çalışmanın verileri 2024 yılı haziran ayında elde edildiği için 2024 yılının son altı ayında Türkiye ve dünyada çalışma sayısının artma ihtimali bulunmaktadır.

1. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye'de ve dünyada hangi yöntemler tercih edilmiştir?

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2 *İncelenen Çalışmaların Yönteme Göre Dağılımı*

Yöntem	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
Deneyssel Araştırma	21	% 24,42	67	% 20,49
Durum Çalışması	20	% 23,26	41	% 12,54
Karma Yöntem	16	% 18,60	55	% 16,82
Betimsel Araştırma	2	% 2,33	6	% 1,83
Eylem Araştırması	5	% 5,81	2	% 0,61
Gömülü Kuram	1	% 1,16	5	% 1,53
Meta Analiz	3	% 3,49	5	% 1,53
Nicel Tarama Modeli	4	% 4,65	4	% 1,22
Nitel Araştırma	4	% 4,65	14	% 4,28
Belirtilmemiş	-	-	75	% 22,94
Boylamsal Araştırma	-	-	3	% 0,92
Doküman Analizi	2	% 2,33	-	-
Fenomenoloji	5	% 5,81	-	-
Kapsam İncelemesi	-	-	1	% 0,31
Kesitsel Çalışma	-	-	12	% 3,67
Keşifsel Çalışma	-	-	6	% 1,83
Nicel Araştırma	-	-	13	% 3,98
Nitel Tarama	3	% 3,49	-	-
Oto Etnografi	-	-	1	% 0,31
Sistematiik Derleme	-	-	5	% 1,53
Sosyal Ağ Analizi	-	-	2	% 0,61
Tasarım Tabanlı Araştırma	-	-	8	% 2,45

İkincil Veri Analizi	-	-	8	% 2,45
Geleneksel Derleme	-	-	1	% 0,31

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili araştırmalarda tercih edilen yöntemler incelendiğinde, Türkiye'de en çok kullanılan yöntemler sırasıyla deneysel araştırma (n = 21, %24,42), durum çalışması (n = 20, %23,26) ve karma yöntem (n = 16, %18,60) iken, dünya genelinde en çok kullanılan yöntemler deneysel araştırma (n = 67, %20,49), karma yöntem (n = 55, %16,82) ve durum çalışması (n = 41, %12,54) olarak görülmektedir.

2. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi katılımcı/örneklem grupları ile çalışılmıştır?

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Katılımcı/Örneklem Grubuna Göre Dağılım

Katılımcılar/Örneklem	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
Ortaokul Öğrencileri	28	% 32,56	8	% 2,26
Üniversite Öğrencileri	7	% 8,14	234	% 66,10
Ortaokul Öğretmenleri	8	% 9,30	3	% 0,85
Öğretim Elemanları	6	% 6,98	51	% 14,41
Öğretmen Adayları	13	% 15,12	7	% 1,98
İlkokul Öğrencileri	1	% 1,16	1	% 0,28
İlkokul Öğretmenleri	6	% 6,98	2	% 0,56
Lise Öğrencileri	4	% 4,65	12	% 3,39
Lise Öğretmenleri	3	% 3,49	4	% 1,13
Lisansüstü Öğrenciler	-	-	32	% 9,04
Okul Öncesi Öğrencileri	3	% 3,49	-	-
Okul Öncesi Öğretmenleri	2	% 2,33	-	-
Okul İdarecileri	2	% 2,33	-	-
Özel Gereksinimli Öğrenciler	2	% 2,33	-	-
Özel Yetenekli Öğrenciler	1	% 1,16	-	-

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcı/örneklem gruplarının dağılımı incelendiğinde, Türkiye'de yürütülen araştırmaların önemli bir kısmının ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (n=28, %32,56). Buna karşın, dünya genelindeki çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin oranı sınırlıdır (n=8, %2,26). Dünya genelinde ise, en yüksek oran, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda kaydedilmiştir (n=234, %66,10). Türkiye’deki araştırmalarda öğretmen adayları da önemli bir örneklem grubu oluşturmaktadır (n=13, %15,12), ancak bu grup dünya genelinde daha düşük bir orana sahiptir (n=7, %1,98). Dünya genelinde öğretim elemanları, belirgin bir katılımcı grubu olarak ön plana çıkarken (n=51, %14,41), Türkiye’de bu gruptaki çalışmalar nispeten daha azdır (n=6, %6,98). Türkiye’deki araştırmalarda ayrıca, okul öncesi öğrencileri (n=3, %3,49) ve öğretmenleri (n=2, %2,33), özel gereksinimli öğrenciler (n=2, %2,33) ve özel yetenekli öğrenciler (n=1, %1,16) gibi

farklı gruplara da odaklanılmaktadır; ancak dünya genelinde bu gruplara yönelik çalışmalar neredeyse hiç bulunmamaktadır. Dünya genelinde lisansüstü öğrencilerle yapılan çalışmalar (n=32, %9,04) bulunmaktadır ancak Türkiye’de bu gruba yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

3. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
Anket	8	% 4,79	202	% 31,66
Başarı Testi	14	% 8,38	95	% 14,89
Görüşme	50	% 29,94	72	% 11,28
Açık Uçlu Anket	7	% 4,19	75	% 11,75
Ölçek	22	% 13,17	46	% 7,21
Doküman İncelemesi	12	% 7,18	29	% 4,54
Gözlem	13	% 7,78	40	% 6,26
Test	10	% 5,98	1	% 0,15
Araştırmacı Günlüğü	3	% 1,79	1	% 0,15
Video Kaydı	6	% 3,59	10	% 1,56
Öz Değerlendirme Formu	1	% 0,59	2	% 0,31
Öğrenci Ürünleri	7	% 4,19	39	% 6,11
Öğretmen Günlüğü	5	% 2,99	2	% 0,31
Öğrenci Yansıtma Günlüğü	8	% 4,79	6	% 0,94
Süreç Sonrası Yazılar	1	% 0,59	-	-
Devam Çizelgesi	-	-	6	% 0,94
Öğrenme Analitikleri	-	-	10	% 1,56
Öğretim Elemanı Yansıtma	-	-	2	% 0,31

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda, Türkiye’de ve dünya genelinde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, Türkiye’de en sık kullanılan veri toplama aracı görüşmelerdir (n = 50, %29,94), bunu sırasıyla ölçekler (n = 22, %13,17) ve başarı testleri (n = 14, %8,38) izlemektedir. Dünya genelinde ise en yaygın kullanılan veri toplama aracı

anketlerdir (n = 202, %31,66), ardından başarı testleri (n = 95, %14,89) ve açık uçlu anketler (n = 75, %11,75) gelmektedir. Diğer veri toplama araçlarının dünya genelinde ve Türkiye’de nispeten daha az kullanıldığı görülmektedir.

4. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi veri analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır?

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
Betimsel İstatistikler	23	% 21,50	165	% 31,25
İçerik Analizi	35	% 32,71	60	% 11,36
t-testi	16	% 14,95	75	% 14,20
Betimsel Analiz	24	% 22,43	3	% 0,57
Tematik Analiz	1	% 0,93	82	% 15,53
Varyans Analizi	18	% 16,81	47	% 8,90
Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz	1	% 0,93	24	% 4,36
Parametrik Olmayan Hipotez Testleri	17	% 15,89	67	% 12,69
Etki Büyüklüğü	1	% 0,93	11	% 2,08
İlişki ve Tahmin Analizi	-	-	64	% 12,12
Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi	-	-	20	% 3,79
Madde Tepki Analizi	-	-	1	% 0,19
Sürekli Karşılaştırmalı Analiz	-	-	8	% 1,57
Söylem Analizi	-	-	2	% 0,38
Belirtilmemiş	-	-	16	% 3,03

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda, Türkiye’de ve dünyada kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde, Türkiye’de en sık kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizidir (n = 35, %32,71). Bunu sırasıyla betimsel analiz (n = 24, %22,43) ve betimsel istatistikler (n = 23, %21,50) takip etmektedir, t-testi (n = 16, %14,95) ve varyans analizi (n = 18, %16,81) gibi yöntemler de nispeten yaygın olarak kullanılmıştır. Dünya genelinde ise en yaygın kullanılan yöntem betimsel istatistiklerdir (n = 165, %31,25). Bunu tematik analiz (n = 82, %15,53) ve t-testi (n = 75, %14,20) takip etmektedir. Türkiye’de yaygın olarak kullanılan betimsel analiz dünya genelinde çok az tercih edilirken (n = 3, %0,57), tematik analiz Türkiye’de nadiren kullanılmıştır (n = 1, %0,93) ancak dünya genelinde ise yaygındır, bazı yöntemler ise dünyada kullanılırken Türkiye’de hiç kullanılmamıştır.

5. 2018-2014 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda Türkiye’de ve dünyada hangi kavramlar ön plana çıkmıştır?

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. İncelenen Çalışmaların Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelime	Türkiye		Dünya	
	n	%	n	%
Öğrenme Öğretme Süreci				
Yöntem ve Teknik	3	% 33,33	4	% 1,90
Ters Yüz Sınıf Modeli	2	% 22,22	24	% 11,43
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	2	% 22,22	21	% 10
Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme	2	% 22,22	4	% 1,90
Öğrenci Katılımı	-	-	29	% 13,81
Çevrimiçi Öğrenme	-	-	19	% 9,05
Oyunlaştırma	-	-	17	% 8,10
Harmanlanmış Öğrenme	-	-	13	% 6,19
Değerlendirme	-	-	11	% 5,24
Proje Tabanlı Öğrenme	-	-	8	% 3,81
Yenilikçi Eğitim	-	-	7	% 3,33
Uzaktan Eğitim	-	-	7	% 3,33
Akran Öğretimi	-	-	7	% 3,33
Etkileşimli Öğrenme Ortamları	-	-	6	% 2,86
Kanıt Temelli Öğretim	-	-	6	% 2,86
Takım Tabanlı Öğrenme	-	-	5	% 2,38
Eğitim Programı	-	-	5	% 2,38
Geri Bildirim	-	-	4	% 1,90
Bilgisayar Tabanlı Öğretim	-	-	4	% 1,90
Hibrit Öğrenme	-	-	3	% 1,43
Öğrenme Ortamı	-	-	3	% 1,43
Yoğunlaştırılmış Program	-	-	3	% 1,43
Etkileşimli Ders	-	-	2	% 0,95
Öğrenme Analitiği	-	-	2	% 0,95
Yapılandırmacı Öğretim	-	-	2	% 0,95
Araştırma Tabanlı Öğretim	-	-	2	% 0,95
Video Tabanlı Öğrenme	-	-	2	% 0,95
Kapsayıcı Eğitim	-	-	2	% 0,95
Öğretim Alanı				
Öğretmen Eğitimi	2	% 7,69	2	% 5,13
Matematik Öğretimi	2	% 7,69	4	% 10,26
Türkçe Öğretimi	4	% 15,38	-	-
STEM	-	-	18	% 46,15
Tıp Eğitimi	-	-	6	% 15,38

Fizik Eğitimi	-	-	4	% 10,26
Sanat Eğitimi	2	% 7,69	-	-
Fen Bilimleri Eğitimi	2	% 7,69	-	-
Sosyal Bilgiler	2	% 7,69	-	-
Coğrafya Öğretimi	2	% 7,69	-	-
Tarih Öğretimi	2	% 7,69	-	-
Konuşma	2	% 7,69	-	-
Yazma	2	% 7,69	-	-
Okuma	2	% 7,69	-	-
Din Eğitimi	2	% 7,69	-	-
İstatistik Eğitimi	-	-	3	% 7,69
Kimya Eğitimi	-	-	2	% 5,13
Öğretim Düzeyi				
Yükseköğretim	-	-	43	% 71,67
Lisans Eğitimi	-	-	15	% 25
Lisansüstü Öğrenciler	-	-	2	% 3,33
Araç Gereçler				
Öğrenci Yanıt Sistemleri	-	-	7	% 50
Kaçış Odası	-	-	4	% 28,57
Sesli Yanıt Sistemleri	-	-	3	% 21,43
Duyuşsal Faktörler				
Motivasyon	2	% 50	10	% 30,30
Tutum	2	% 50	4	% 12,12
Öğrenci Algısı			8	% 24,24
Öğrenme Stilleri			4	% 12,12
Endişe			3	% 9,09
Etik			2	% 6,06
Etkileşim			2	% 6,06
Performans ve Beceriler				
Akademik Başarı	4	% 40	4	% 12,12
Problem Çözme	2	% 20	4	% 12,12
Eleştirel Düşünme	2	% 20	7	% 21,21
Kavramsal Anlama	2	% 20	-	-
Öğrenci Performansı			5	% 15,15
Bilgi Okuryazarlığı			5	% 15,15
Sosyal Beceriler			4	% 12,12
Bilim Okuryazarlığı			2	% 6,06

Akademik Okuryazarlık	2	% 6,06
Araştırma Yöntemi		
Durum Çalışması	2	% 50
Meta-Analiz	2	% 50
Karma Yöntem	8	% 44,44
Güncel Konular		
COVID-19	10	% 83,33
Kültürlerarası Uyarlama	2	% 16,67

2018-2024 yılları arasında aktif öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan kavramlar incelendiğinde, öğrenme öğretme süreci kategorisinde, Türkiye'deki çalışmaların %33,33'ünde "Yöntem ve Teknik" (n=3) anahtar kelimesi öne çıkarken, dünya genelinde bu oran %1,90 (n=4) olarak kaydedilmiştir. Türkiye'de ayrıca %22,22'lik oranlarla "Ters Yüz Sınıf Modeli" (n=2), "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" (n=2) ve "Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme" (n=2) gibi anahtar kelimeler de çalışılmıştır. Dünya genelinde ise en yaygın kullanılan anahtar kelimeler arasında "Öğrenci Katılımı" (%13,81, n=29) ve "Ters Yüz Sınıf Modeli" (%11,43, n=24) ve "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" (%10, n=21) bulunmaktadır. Türkiye'de, öğretim alanı kategorisinde "Türkçe Öğretimi" (%15,38, n=4) en çok çalışılan alan iken, dünya genelinde "STEM" (%46,15, n=18) en fazla çalışılan alandır. Ayrıca, performans ve beceriler kategorisinde, Türkiye'deki çalışmaların %40'ında "Akademik Başarı" (n=4) anahtar kelimesi öne çıkarken, dünya genelinde bu oran %12,12 (n=4) olarak belirlenmiştir. Dünyada, performans ve beceriler kategorisinde "Eleştirel Düşünme" (%21,21, n=7) anahtar kelime olarak en sık kullanılan kavramdır. Araştırma yöntemi kategorisinde, Türkiye'deki çalışmaların %50'si "Meta-Analiz" (n=2) ve "Durum Çalışması" (n=2) yöntemlerini anahtar kelimeler de kullanırken, dünya genelinde "Karma Yöntem" (%44,44, n=8) en yaygın kullanılan anahtar kelime olmuştur. Güncel konular arasında, dünya genelinde "COVID-19" (%83,33, n=10) en çok araştırılan konu olarak öne çıkmaktadır. Türkiye veya dünya genelinde gerçekleştirilen çalışmalarda yalnızca bir kez kullanılan anahtar kelimeler tabloda belirtilmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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).

Markant ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada, aktif öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi düzenlemelerine olanak tanıyarak bellekte kalıcılığı ve akademik performansı önemli ölçüde artırdığı belirtilmektedir. Bailey ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, aktif öğrenmenin öğrencilerin derse katılımını artırarak ve süreçten keyif almasını sağlayarak, daha iyi akılda tutma ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yol açtığını vurgulamaktadır. 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.

2018-2024 yılları arasında Türkiye ve dünyada yürütülen aktif öğrenme çalışmalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda, dünya genelindeki çalışmaların önemli bir kısmında

(n=75, %22,94) araştırma yönteminin açıkça belirtilmediği, ancak Türkiye’de yapılan çalışmaların tamamında yöntemin net bir şekilde ifade edildiği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, veri analiz yöntemlerinin Türkiye’deki çalışmaların tümünde belirtildiği, buna karşın dünya genelinde bazı çalışmalarda (n=16, %3,03) veri analiz yöntemine dair bilgi verilmediği saptanmıştır. Bell (2004) tarafından tasarım tabanlı araştırmaların eğitimde yaygınlaşması üzerine yapılan çalışmada, incelenen birçok tasarım tabanlı eğitim araştırmasında uygulamanın türü, süresi, veri toplama araçları ve süreç sonrası analiz gibi detayların eksikliği dikkat çekmiştir. Ayrıca, Bell, raporlanan çalışmaların büyük bir kısmında yalnızca tek bir uygulama döngüsüne yer verildiğini, geniş kapsamlı araştırma tasarımlarının genellikle eksik kaldığını ve sınırlılıkların açıkça ifade edilmediğini belirtmiştir. Bu durumun, genellikle yayınlanan çalışmaların sınırlı kelime sayısı nedeniyle ayrıntılı açıklamalara yer verememesinden kaynaklandığı öne sürmüştür. Bell, tasarım tabanlı araştırmaların geçerli ve güvenilir yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak, her bir döngünün detaylı bir biçimde raporlanmasını ve araştırma bulgularının daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde sunulmasını önermektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen aktif öğrenme çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiş olup, Bell’in (2004) vurguladığı raporlama ve yöntemsel boşlukların halen varlığını sürdürdüğü görülmektedir.

Türkiye ve dünya genelinde aktif öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, katılımcı gruplarının dağılımı açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu ortaokul öğrencileri ve öğretmen adaylarına odaklanırken, dünya genelindeki araştırmalar ise üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarına yoğunlaşmaktadır. Türkiye’de okul öncesi öğrencileri ve öğretmenleri, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrenciler ve özel yetenekli öğrenciler gibi katılımcı gruplarına yer verilirken, uluslararası düzeyde bu çeşitliliğin sınırlı kaldığını göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında incelenen uluslararası araştırmalarda, üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları üzerine yoğunlaşılması, öğretim düzeyi açısından "yükseköğretim" temasının anahtar kelime olarak öne çıkmasına neden olmuştur (n=43, %71,67). Huang ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2013 yılından itibaren eğitim alanındaki temel konuların eğilimleri Google Scholar’da sosyal bilimler kategorisinde yer alan dokuz alt disiplin üzerinden analiz edilmiş ve anahtar kelime eş-oluşum ağları kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, 2013 yılından itibaren yükseköğretim temasının en sık kullanılan tema olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmada belirlenen ana konuların içinde öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, başarı, katılım, etkileşimli öğrenme ortamı ve matematik vardır. Bu temalar, 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de ve dünya genelinde aktif öğrenme alanında gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler arasında yer almaktadır.

Türkiye’de en sık kullanılan veri toplama aracı görüşmelerdir; bunu ölçekler ve başarı testleri izlemektedir. Bu bulgu Arıkan (2018) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Gür Erdoğan ve diğerlerinin (2018) aktif öğrenme ile ilgili lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, en yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarının ölçekler ve başarı testleri olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, aktif öğrenme konulu tezlerde görüşme yönteminin, ölçekler ve başarı testlerine kıyasla daha az tercih edildiği ifade edilmektedir. Croll (2023) tarafından gerçekleştirilen, Eğitim Çalışmaları Derneği’nin 2022 Kolokyumunda sunulan “Bugün ve Gelecekte Eğitim Çalışmaları: Tehditler, Umutlar ve İş birlikleri” başlıklı açılış konuşmasına dayanan çalışmada güncel eğitim araştırmalarının yöntemsel sorunlarını ele alınmaktadır. Araştırmacı 2001 ve 2021 yılları arasında yayınlanan çalışmaları karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Analiz, nitel araştırma yöntemlerinin, özellikle küçük ölçekli görüşmelere

dayanan tasarımların, belirgin bir şekilde arttığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, katılımcı seçiminde sıkça başvurulmuş kolay ulaşılabilirlik yaklaşımının tercih edilmesi, araştırmacının rolü ve veri toplama süreçlerindeki çeşitli zorlukların yeterince derinlemesine incelenmediği belirtilmektedir. Araştırmacı küçük ölçekli görüşmelere dayanan araştırmalardaki artışın nedeni olarak araştırmacıların üzerindeki araştırma yapma baskısı, sınırlı fonlar ve COVID 19 salgını ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Dünya genelinde ise en yaygın veri toplama aracı anketlerdir; ardından başarı testleri ve açık uçlu anketler gelmektedir. Xue ve Crompton (2022) tarafından gerçekleştirilen ve COVID-19 pandemisi sırasında eğitim teknolojileri araştırmalarına odaklanan çalışmada, anketlerin ve açık uçlu anketlerin yaygın olarak kullanılmasının, çevrimiçi uygulama kolaylığı ve pandemi sürecinde görüşme yapmanın zorlukları karşısında nitel veriye erişim için pratik bir yol sunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın bulguları, en çok üniversite öğrencileriyle çalışılmasının etik süreçlerin üniversite öğrencilerinin yetişkin olmasından dolayı daha kolay tamamlanabilmesi, pandemi döneminde üniversitelerde çevrimiçi öğrenme uygulamalarının daha yaygın ve çeşitli olması ve üniversite öğrencilerine ulaşmanın K-12 düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha kolay olmasıyla açıklanmıştır. Diğer veri toplama araçlarının ise dünya genelinde ve Türkiye'de nispeten daha az kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de en sık kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizidir; bunu betimsel analiz ve betimsel istatistikler izlemektedir. Nispeten yaygın olarak kullanılan diğer veri analiz yöntemleri ise t-testi ve ANOVA'dır. Bu bulgu Arıkan'ın (2018) teziyle desteklenmektedir. Dünya genelinde ise en yaygın yöntem betimsel istatistiklerdir; tematik analiz ve t-testi de sıkça tercih edilmiştir. Başaran ve diğerleri (2021) tarafından eğitim bilimleri alanında 2016-2018 yılları arasındaki doktora tezlerinin incelendiği çalışmada, nitel veri analizi yöntemleri arasında en çok içerik analizi, nicel yöntemler açısından ise çalışmaların %69'unda betimsel istatistik, t testi ve ANOVA tekniklerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Türkiye'de yaygın olarak kullanılan betimsel analiz, dünya genelinde çok az tercih edilirken, tematik analiz dünya genelinde yaygın, ancak Türkiye'de nadiren kullanılmıştır. Bazı yöntemler yalnızca dünya genelinde kullanılırken Türkiye'de hiç tercih edilmemiştir. Bu durum, Türkiye'deki çalışmaların nitel verilere, dünya genelindeki çalışmalarda ise nicel verilere dayanan çalışmaların daha yaygın olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir ve Türkiye ve dünyada farklı gereksinim ve öncelikleri göstermektedir.

Anahtar kelimeler incelendiğinde; teknolojinin eğitim süreçlerine dahil olmasıyla birlikte ters yüz sınıf modeli, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme, öğrenme analitiği, bilgisayar tabanlı öğretim, hibrit öğrenme, uzaktan eğitim ve video tabanlı öğrenme gibi kavramlar anahtar kelimeler arasında yer almaktadır. İncelenen dönemin COVID-19 pandemisi sürecini de içermesi, yüz yüze eğitimde yaşanan kısıtlamalar nedeniyle teknoloji destekli yöntemlerin ön plana çıkması ve bu durumun araştırmalara yansımaları olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ters yüz sınıf modeli dışında bu kavramların anahtar kelimeler arasında yer almadığı görülmektedir. Bu dönemde hem Türkiye'de hem de dünya genelinde gerçekleştirilen çalışmalarda yer alan ters yüz öğrenme modeli dışındaki ortak anahtar kavramların ise "yöntem ve teknik", "yaparak yaşayarak öğrenme", "matematik öğretimi", "konuşma", "yazma", "okuma", "akademik başarı", "eleştirel düşünme", "problem çözme", "motivasyon", "tutum", "meta-analiz", "durum çalışması" ve "eleştirel düşünme" olduğu görülmektedir. Dünya genelinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu yükseköğretime odaklanırken, anahtar kelimelerde belirli bir çeşitlilik olduğu dikkat çekmektedir. Buna karşın, Türkiye'deki araştırmalarda katılımcı ve örneklem grubu açısından çeşitlilik görülmesine rağmen, bu çeşitliliğin anahtar kelimelere yansımadağı görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında şu öneriler sunulmaktadır:

- Türkiye’de aktif öğrenme ile ilgili gerçekleştirilecek gelecek çalışmalarda teknolojinin eğitim sürecine dahil olmasıyla birlikte karşımıza çıkan güncel temalar çalışılabilir.
- Türkiye’de duyuşsal faktörler, performans ve beceriler ile ilgili olarak ortaya çıkan okuryazarlıklar, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar, yöntem ve tekniklerin aktif öğrenme ekseninde incelendiği güncel temalara yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Dünyada farklı kademelere ve öğrenen özelliklerine yönelik aktif öğrenme üzerine gerçekleştirilen çalışmalar yapılabilir.
- Dünyada gerçekleştirilen çalışmalarda yöntem boyutunda daha titiz ve açık ifadelerle araştırmanın şeffaflığı, geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Andrews, T. M., Leonard, M. J., Colgrove, C. A., & Kalinowski, S. T. (2011). Active learning not associated with student learning in a random sample of college biology courses. *CBE—Life Sciences Education*, 10(4), 394–405. <https://doi.org/10.1187/cbe.11-07-0061>
- Arıkan, E. (2019). *Türkiye’de aktif öğrenme temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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>
- Başaran, M., Bilir, E., Arslan, Ö., Çetin, M., Avcı, P., Bilici, B., Doruk, O., Arslan, B., & Gökçe Arslan, Ş. (2021). Eğitim bilimleri alanı doktora tezlerinde araştırma eğilimleri: Tematik ve yöntemsel bir inceleme. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 15(54), 54–73. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.340.3>
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243–253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2016). 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/10.1080/07294360.2016.1196475>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: A constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32(2), 141–148. <https://doi.org/10.1108/00907320410537658>

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Croll, P. (2023). The nature of contemporary studies of education: An analysis of articles published in leading journals. *British Journal of Educational Studies*, 71(5), 537–547. <https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2231523>
- Doolittle, P., Wojdak, K., & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systematic review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearningu.11.25>
- 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.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43–47.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1–5.
- 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/ijstol.2009.030216>
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Association for Learning Technology Journal*, 3(2), 5–34. <https://doi.org/10.1080/0968776950030202>
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hendrickson, P. (2021). Effect of active learning techniques on student excitement, interest, and self-efficacy. *Journal of Political Science Education*, 17(2), 311–325. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1629946>
- 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>
- Hosseini-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>
- Huang, C., Yang, C., Wang, S., Wu, W., Su, J., & Liang, C. (2020). Evolution of topics in education research: A systematic review using bibliometric analysis. *Educational Review*, 72(3), 281–297.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28–33.
- Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2012). *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed.). Routledge.

- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433–461.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30–35. <https://doi.org/10.1080/87567555.1993.9926781>
- 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.
- 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>
- Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- 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>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mishra, V., & Mishra, M. P. (2023). PRISMA for review of management literature–Method, merits, and limitations–An academic review. *Advancing Methodologies of Conducting Literature Review in Management Domain*, 125–136.
- OECD. (2019). *Learning Compass 2030: Concept note series*. OECD. Retrieved July 2, 2024, from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.025>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- 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.2020.7.575>
- 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. *Journal of Language and Education*, 7(4), 1–11.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn & Bacon.
- Silberman, M. (1996). *Active learning*. Trustco.
- Sivan, A., Wong Leung, R., Woon, C. C., & Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Teaching 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., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., 2nd, Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., Lowe, A., ... 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 of the United States of America*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>

Xue, S., & Crompton, H. (2024). Educational technology research during the COVID-19 pandemic. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(1), 83–107.

Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii. <http://www.jstor.org/stable/4132319>

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.

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

Abstract

The aim of this study is to evaluate ENG 111 advanced level academic English course in order to assist decision makers in deciding whether to renew or terminate the existing programme. To present what points are expected to be improved in the programme, the four research questions that are used 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? Leech and Onwuegbuzie's (2009) classification, a partially mixed simultaneous equal-status research design was used in this evaluation study. 21 students (N = 25) who took ENG 111 in the spring semester of 2023-2024, the instructor teaching ENG 111 course and English Language and Literature department head, form the data sources. An adapted version of the questionnaire, originally developed by Güntek, the original version of which consisted of 50 items and five sections, was used to collect data. 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 subject to content analysis and grouped under four 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.

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

Özet

Bu çalışmada ENG 111 kodlu ileri düzey akademik amaçlı yazma dersi programını değerlendirilmek amacıyla, karar vericilere var olan programı sonlandırma veya yenileme ile ilgili yardımcı olmak üzere programda geliştirilmesi beklenen noktaların neler olduğunu belirlemek için şu dört araştırma sorusu yöneltilmiştir: 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? 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), ENG 111 dersini yürüten öğretim görevlisi ve karar vericilerden biri olan İngiliz Dili ve Edebiyatı bölüm başkanı veri kaynaklarıdır. Veri toplamak için orijinal versiyonu 50 maddeden ve 5 bölümden oluşan ve Güntek tarafından geliştirilen anketin uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Nicel veriler [dönem sonu notları (özet yapma, taslak oluşturma, açıklama 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, Metfelses-Michael değerlendirme modeli, akademik amaçlı İngilizce, karma desen

Introduction

In order to advance English Language and Literature students' skills in using academic English in oral manner and critically engaging with and responding to a variety of texts, ELL students are offered Advanced English for Academic Purposes - ENG 111 course during freshman year 3 hours per week. This is a must course for all of the undergraduate students enrolled in ELL program.

In this 14-week course, students actively use all language skills, with a particular emphasis on oral communication skills in the form of oral presentations and group discussions. To this end, students are expected to learn the basics and effective delivery of academic presentations by providing evidence and reflections from their in-depth analysis of the literary texts studied within the course. This course also aims at increasing students' awareness of preparing a well-rounded outline in preparation for their presentations and distinguishing main ideas from supporting details while forming their personal opinions.

One of the other aims of this course is to provide a foundation to critical reading by ways of assigning literary texts to students, which are then used as the basis of classroom discussions and the graded tasks. In addition to the spoken outcome that this course aims to assess, students are also expected to practice summarizing and text annotation which involves distinguishing main ideas from supporting details within a given text while forming their personal opinions. Overall, these tasks aim to link students' reading practices with the oral presentations and group discussions.

This course was evaluated for the first time, with its most recent design, and the evaluation data is expected to inform decision makers for future curricular and instructional decision making.

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 (2005), 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.

Findings

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.

According to the distribution of letter grades of students, the majority of students get at least more than 50 which corresponds to DD, and only 1 student failed due to poor performance with F, and 4 students failed due to absenteeism with FX.

Additionally, students who filled the questionnaire either agree or strongly agree to the items related to outcomes of the course according to survey results as the mean scores of all of the 12 items were above 2.51, the cutoff value for agreement. But the results also suggest that the program needs to be improved in terms of activities designed to promote their lexical knowledge, organizing presentation tasks in a clearer manner, and promoting speaking and conversational skills of students into the program.

Similarly, survey results also revealed that students were quite satisfied with almost every aspect of the instruction they received in ENG 111, including instructional strategies implemented, various interactional patterns, level appropriateness of the course materials and their implementation, technologies utilized and the arrangement of the topics and themes across the semester. However, they were less satisfied with the amount of active involvement they showed in the lessons. Therefore, working on strategies and techniques to foster active participation among students considering their weaknesses, strengths, and individual characteristics might be one area of improvement for the upcoming semesters.

Survey results also showed that students were quite positive about the teaching methods implemented in ENG 111. Accordingly, it can be deduced that students mostly like what has been used in the class as a teaching method and they mostly like getting individual feedback. In contrast, they least liked the individual or group work as a teaching method. Therefore, it might be important to reconsider the nature and format of group work as well as individual tasks taking the group dynamics and their strengths and weaknesses into account.

As for the evaluation practices, it can be said that students mostly agree that their development in presentation skills is effectively and objectively assessed. However, they least agree that there is a rather loose connection between assessments, which might hinder students' understanding of the

task types and purpose of assessment and to what its outcomes refer to, which, in turn, might affect students' motivation and attitude towards the course.

Lastly, it can be concluded that in terms of attitudes of students towards the course, they mostly agree that what they learn in this course will be very useful for them later, so they have recognized and acknowledged its value and seen the course important for their future life. However, they are least likely to agree that their success in this course is proportionate to their effort. In other words, students are more likely to attribute their success or failure on things other than their performance and merit.

Based on the content analysis of the qualitative data, several themes emerged corresponding to the second research question. 10 themes were identified and named as a) course content, b) instructional time allocation, c) level appropriacy, d) coherent assessment, e) relevance to other courses, f) effective feedback practices, g) support mechanisms, h) acting on student feedback, i) ideal instructor profile, and j) learner profile.

Results, Discussion and Suggestions

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. All the stakeholders, namely participants, instructor, and the program head showed their satisfaction towards the course. The survey results clearly showed that the course content, materials, instructional strategies, and assessment procedures meet their expectations very well. Students were believed to clearly improve presentation skills, critical reading skills, and develop a positive attitude towards their field of study through ENG 111. The results also showed that students benefited from this course as they can find out main ideas, understand underlying meaning, establish connection between different ideas, and infer the tone of the author, skills essential for true comprehension of written materials. In other words, students found skill development in relation to reading skills in this course more valuable compared to mastery of the presentation skills. On the other hand, according to questionnaire results, the program needs to be improved in terms of activities designed to promote their lexical knowledge, organizing presentation tasks in a clearer manner, and promoting speaking and conversational skills of students into the program. Additionally, it was found out that students developed a very positive attitude towards the course. One of the strengths of the course is that students can see the relevance of the skills aimed in this course to their future careers. In other words, they generally believed that the course will have high significance in their future. Yet 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.

After all, the results revealed that students are moderately happy with the objectives of the course that supports the results of Güntek's (2005) study. Further analysis revealed that in addition to written course objectives, students developed in various ways as well, including their attitudes towards the field and the ELL department. Seeing the relevance of the courses to their future career is one of the biggest sources of motivation for them. Similar results have also been found by Muşlu (2007) in her study. This is extremely valuable as the evaluated course is regarded as one of the

foundational courses in the freshman year program of ELL curriculum. Such a positive beginning hopefully results in better outcomes.

References

- Güntek, D. (2005). *An evaluation of the effectiveness of the ENG 101, Development of reading and writing skills 1 course* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- 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.
- Muşlu, M. (2007). *Formative evaluation of a process-genre writing curriculum at Anadolu University School of Foreign Languages* (Unpublished Master Thesis). Anadolu University, Eskişehir.

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

Özet

Bu çalışma, yapay zeka (YZ) destekli soru üretim araçlarının KPSS soruları ile karşılaştırılmasını, zorluk düzeyi, içerik, yanıt süresi ve öğrenci performansı açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemle yapılan çalışmada, bir dershanede KPSS kursuna kayıtlı 60 öğrenci iki gruba ayrılmış, bir gruba geleneksel KPSS soruları, diğerine ise YZ destekli sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular, her iki soru setinin öğrenci performansı ve zorluk düzeyi açısından anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, YZ destekli sorulara yanıt süreleri anlamlı ölçüde daha uzun bulunmuş ve bu durum, soruların öğrenciler için daha fazla bilişsel yük oluşturduğunu ortaya koymuştur. YZ destekli sorular içerik geçerliliği bakımından KPSS sorularıyla uyumlu olsa da, uzman değerlendirmeleri bu soruların bazen çoklu yorumlamaya açık olduğunu ve öğrenciler arasında farklı anlayışlar yaratabileceğini göstermektedir. YZ destekli soruların yaratıcı ve düşündürücü yapısı, öğrenci deneyimlerini çeşitlendirmekte ve daha fazla bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu nedenle, YZ destekli araçların eğitimde potansiyel faydaları olmakla birlikte, etkin ve verimli kullanımlarının sağlanması için düzenli olarak denetlenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. İnsan uzmanların bu süreçlerdeki denetimi, soruların eğitim amaçlarına uygunluğunu ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital eğitim araçları, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, öğrenci performansı, bilişsel beceriler

ID - 89 - Use of Artificial Intelligence in Education: A Comparison of PPSE Questions and AI-Supported Questions

Halil Kamışlı

Hakkari University, Türkiye

halilkamisli@hakkari.edu.tr

0000-0001-6715-431X

Abstract

This study aims to evaluate the comparison of artificial intelligence (AI)-supported question generation tools with KPSS questions in terms of difficulty level, content, response time, and student performance. In the mixed-method research conducted, 60 students enrolled in a KPSS preparation course at a private study center were divided into two groups; one group was given traditional KPSS questions, while the other group was presented with AI-supported questions. The findings indicated that there was no significant difference between the two sets of questions regarding student performance and difficulty level. However, the response times for AI-supported questions were found to be significantly longer, suggesting that these questions posed a greater cognitive load for students. Although AI-supported questions were found to be consistent with KPSS questions in terms of content validity, expert evaluations revealed that these questions were sometimes open to multiple interpretations, leading to different understandings among students. The creative and thought-provoking nature of AI-supported questions diversified student experiences and required more cognitive effort. Therefore, while the potential benefits of AI-supported tools in education are evident, their effective and efficient use requires continuous oversight and improvement. The supervision of human experts in these processes is crucial to ensure that the questions align with educational goals and meet student needs.

Keywords: Digital educational tools, educational technology, assessment and evaluation, student performance, cognitive skills.

Giriş

Dijitalleşme, eğitim alanında öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmektedir (Selwyn, 2016). Özellikle yapay zeka (YZ) tabanlı teknolojilerin eğitimde kullanımı, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin öğretim materyallerini oluşturma ve değerlendirme süreçlerini daha etkin hale getirmektedir (Holmes ve ark., 2019). Bu değişimin önemli bir parçası olan YZ destekli soru üretim araçları, hem eğitim araştırmacıları hem de uygulayıcılar için önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Kurdi ve ark., 2019). YZ'nin özellikle sınav soruları gibi karmaşık eğitim materyallerini hazırlamada potansiyel bir araç olarak kullanılması, eğitim sisteminin kalite ve verimliliğini artırma açısından değerlendirilmektedir (Chen ve ark., 2020).

Geleneksel yöntemlerle hazırlanan sınav soruları genellikle öğretmenler ve alan uzmanları tarafından hazırlanmakta, bu süreçler zaman alıcı ve maliyetli olabilmektedir. Buna karşın YZ destekli soru üretim sistemleri, daha hızlı ve geniş çaplı soru setleri oluşturma potansiyeline sahiptir (Rodríguez ve Cobo, 2021). Örneğin, doğal dil işleme (NLP) tabanlı sistemler, var olan metinlerden anlamlı ve yapılandırılmış sorular üretebilir, bu da soru hazırlama süreçlerini daha esnek ve ölçeklenebilir hale getirebilir (Rus ve ark., 2013). Bununla birlikte, bu teknolojilerin geleneksel yöntemlerle hazırlanan sorularla karşılaştırıldığında geçerlilik ve güvenilirlik bakımından nasıl bir performans sergilediği, hâlâ araştırmaya açık bir konudur (Kurdi ve ark., 2019).

Türkiye’de öğretmen adaylarının kamu kurumlarında istihdam edilmek üzere girdikleri Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), eğitim sisteminin en kritik sınavlarından biridir. Bu sınav, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel yetenek düzeylerini ölçmeyi amaçlar. KPSS, yüksek geçerlilik ve güvenilirlik standartlarına sahip olmalı ve bu standartlar, sınavın tüm aşamalarında titizlikle korunmalıdır. KPSS'nin mevcut yapısı göz önüne alındığında, soru hazırlama sürecinin yalnızca alan uzmanlarının tecrübelerine değil, aynı zamanda bilimsel ve teknolojik yeniliklere de dayalı olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda, yapay zeka tabanlı uygulamaların eğitim alanında kullanımı hız kazanmış, eğitim politikalarına ve uygulamalarına olan etkisi akademik ve kamuoyu tartışmalarının odak noktası haline gelmiştir (Holmes ve Tuomi, 2021). YZ’nin sınav sorusu hazırlama süreçlerine entegre edilmesi, geleneksel yöntemlerle hazırlanan soruların yükünü hafifletmekle kalmayıp, soruların çeşitliliğini ve yeniliğini de artırabilir (Chen ve ark., 2020). Özellikle KPSS gibi çoktan seçmeli sorularla yapılan büyük ölçekli sınavlarda, YZ'nin adaptasyonu, soruların homojen dağılımını ve farklı zorluk düzeylerine sahip soruların dengeli bir biçimde sunulmasını sağlayabilir (Rodríguez ve Cobo, 2021). Ancak, bu potansiyelin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için, YZ destekli araçların ürettiği soruların içerik geçerliliği, yapı geçerliliği ve öğrenci performansı üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Kurdi ve ark., 2019; Chen ve ark., 2020). Yapay zeka tarafından üretilen soruların kalitesini değerlendirmek ve KPSS gibi bir sınavın özel ihtiyaçlarına uygun hale getirmek için bu soruların öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığını test eden ampirik çalışmalar gereklidir (Rus ve ark., 2013). Bu araştırmalar, öğretmen adaylarının sınav performansını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasını ve KPSS gibi kritik sınavların geliştirilmesine yönelik yenilikçi çözümlerin tasarlanmasını mümkün kılacaktır. Bu araştırmanın amacı, KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) soruları ile yapay zeka (YZ) destekli soruları ayırt edicilik, cevaplama süresi ve öğrenci performansı bakımından karşılaştırmaktır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. KPSS soruları ile YZ destekli sorular, öğrenci performansı değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
2. KPSS soruları ile YZ destekli sorular, cevaplama süresi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. KPSS soruları ile YZ destekli sorular, ayırt edicilik değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
4. YZ destekli sorular ile ilgili öğrenci görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, karma yöntem araştırma deseni benimsenmiştir. Karma yöntem, hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırma desendir ve araştırma konusunu daha kapsamlı bir şekilde incelemek için uygun bir yaklaşım sunar (Creswell ve Plano Clark, 2017). Nicel boyutta deneysel bir desen kullanılarak, iki grup üzerinde karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nitel boyutta ise öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 yılı itibarıyla bir özel dershanede Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hazırlık kursuna kayıtlı 60 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, "Öğretim İlke ve Yöntemleri" konusunu kapsayan deneme sınavları temel alınarak seçilmiştir. Seçim sürecinde, öğrencilerin daha önce KPSS'ye yönelik hazırlık düzeyleri ve genel akademik başarıları göz önünde bulundurulmuş, ancak gruplar arasında homojenlik sağlamak adına rastgele atama yöntemi kullanılarak her biri 30 öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Rastgele atama, örneklem gruplarının arasında sistematik farklılıkları minimize etmek için önemli bir rol oynamıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2018).

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama aracı ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Nicel Veri Toplama ve Deneysel Yöntem: Nicel veri toplama sürecinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, bir deney grubunun ve bir kontrol grubunun yer aldığı, bağımsız değişkenin etkisinin incelendiği güçlü bir deneysel desendir (Yıldırım,). Bu çalışmada, kontrol grubuna 2010-2023 yılları arasında KPSS'de çıkmış ve alan uzmanları tarafından doğrulanmış 30 soru yöneltmiştir. Deney grubuna ise YZ destekli araçlar kullanılarak üretilen ve uzmanlar tarafından incelenip pilot testten geçirilmiş 30 soru uygulanmıştır. Her iki grupta da soruları yanıtlama performansları, yanıt süreleri ve madde ayırt edicilikleri analiz edilmiştir.

Nitel Veri Toplama: Deney grubundaki öğrencilerin sorulara ilişkin algı ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin YZ destekli soruları anlama, yanıtlamadaki zorluklar ve kapsam geçerliliği üzerine odaklanmıştır. Görüşme soruları, açık uçlu olacak şekilde hazırlanmış ve her bir öğrenciyle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin görüşlerini derinlemesine anlamayı ve elde edilen verilerin zenginliğini artırmayı hedeflemiştir.

Uzman Görüşleri ve Geçerlilik Çalışmaları

Soruların geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, eğitim alanında deneyimli üç uzmandan oluşan bir panel tarafından gerçekleştirilmiştir. Panel, hem geleneksel hem de YZ destekli soruların içerik geçerliliğini ve yapı uygunluğunu değerlendirmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler, çalışma sürecinin geçerliliğini artırmak için çok aşamalı olarak yürütülmüştür: ön inceleme, uygulama sonrası değerlendirme ve sonuç değerlendirme.

Veri Analizi

Bu bölümde veri analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Nicel Analiz: Nicel veriler, normallik testi, çarpıklık ve basıklık (.532 ve .387) incelenmiş ve parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi, iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır (Field, 2018). Öğrenci performansı, yanıt süreleri ve madde ayırt edicilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki grup arasındaki farklılıklar detaylandırılmıştır.

Nitel Analiz: Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar ve kategorileri belirlemek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Krippendorff, 2018). Veriler, önce kodlanmış ve daha sonra tekrar eden temalar belirlenerek raporlanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliği açısından Miles ve Huberman (2014) formülü kullanılmıştır. Öğrencilerin YZ destekli sorulara ilişkin algıları, bu temalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu formül sonucunda güvenilirlik 0.91 bulunmuştur. Nitel veriler frekans ve yüzde verilerek tablolastırılmasına rağmen amaç genelleme değil bulgulara yönelik vurgu yapmak içindir.

Bulgular

Araştırma bulguları, alt problemlere göre sıralanmıştır. Tablo 1'de, KPSS soruları ile yapay zeka destekli sorulara ilişkin öğrenci performansı değişkenine yönelik t-testi sonuçlarının betimsel analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Performans Puanlarına İlişkin Bulgular

Sınavlar	Grup	f	$\bar{X}$	SS	t	p
KPSS ve YZ Destekli Sınav	Kontrol	30	77.38	,2099	.142	,888
	Deney	30	77.31	,2093		

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin sınav ortalama puanları kontrol grubu için 77.38, deney grubu için 77.31 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.888$). Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının performans açısından benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Tablo 2'de, KPSS soruları ve yapay zeka destekli sorulara ilişkin cevaplama süresi değişkenine yönelik t-testi sonuçlarının betimsel analiz bulguları verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cevaplama Sürelerine İlişkin Bulgular

Sınavlar	Grup	f	$\bar{X}$	SS	t	p
KPSS ve YZ Destekli Sınav	Kontrol	30	1.58	.089	-21.349	,000
	Deney	30	2.08	.093		

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama cevaplama süreleri sırasıyla 2.08 ve 1.58 olarak hesaplanmıştır.. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=.000$). Bu bağlamda, deney grubunda bulunan öğrencilerin soruları çözmek için kontrol grubuna oranla daha fazla süre ayırdığı tespit edilmiştir. Tablo 3'te, KPSS soruları ve yapay zeka destekli sorulara ilişkin ayırt edicilik ve toplam korelasyon değişkenine yönelik t-testi sonuçlarının betimsel analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 3. Ayırtedicilik ve Toplam korelasyon değişkenine İlişkin Bulgular

Sınavlar	Grup	f	$\bar{X}$	SS	t	p
KPSS ve YZ Destekli Sınav	Kontrol	30	,521	.2084	.021	,830
	Deney	30	,520	.2073		

Ayırtedicilik ve toplam korelasyon değişkenine yönelik deney ve kontrol grubu için sırasıyla .520 ve .521 olarak hesaplanmıştır.. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.830$). Tablo 4'te YZ destekli sorular ile ilgili öğrenci görüşleri verilmiştir.

Tablo 4. YZ destekli sorular ile ilgili öğrenci görüşleri

Görüş	Frekans	Yüzde (%)
Soruları yanıtlamak için daha fazla zaman harcadım	28	93.33
Sınavın zorluk düzeyi yüksekti	25	83.33
Sınav soruları daha karmaşıktı	22	73.33
Soruları anlamakta güçlük çektim	21	70.0
Sınav içeriği önceki sınavlarla benzerdi	20	66.67

Tablodaki bulgular, öğrencilerin sınavı genel olarak zor ve karmaşık bulduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların %93,33'ü soruları yanıtlamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunu, %83,33'ü sınavın zorluk düzeyini yüksek bulduğunu ve %73,33'ü soruların daha karmaşık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, %70'i soruları anlamakta güçlük çektiğini ifade ederken, %66,67'si sınav içeriğinin önceki sınavlarla benzer olduğunu söylemiştir. Bu bulgular, sınavın zorluk ve anlaşılabilirlik açısından öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ve zaman yönetimini etkilediğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarının performans açısından benzerlik gösterdiğini, ancak cevaplama süresi ve sınavın zorluk derecesi gibi faktörlerde belirgin farklılıkların olduğunu göstermektedir. Kontrol ve deney gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması ($p = .888$), yapay zeka destekli soruların en az geleneksel KPSS soruları kadar etkili bir ölçme aracı olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç, Holmes ve arkadaşlarının (2019) yapay zeka destekli araçların eğitimde etkinliğini ve geleneksel yöntemlerle

karşılaştırıldığında ölçümde benzer sonuçlar verebileceğini belirten çalışmasıyla uyumludur. Araştırma, yapay zeka destekli araçların eğitimde farklı yetenekleri ölçme kapasitesine sahip olduğunu ve bu araçların daha fazla araştırma ve geliştirme ile öğretim süreçlerine entegre edilebileceğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının cevaplama süreleri arasındaki anlamlı fark ($p = .000$), yapay zeka destekli soruların öğrenciler için daha fazla bilişsel yük oluşturabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, Chen ve arkadaşlarının (2020) eğitimde yapay zekanın karmaşık yapıların anlaşılması ve işlenmesi sırasında daha fazla düşünme ve işlem süresi gerektirebileceğini belirten bulgularıyla paraleldir. Öğrencilerin yapay zeka destekli sorulara daha fazla zaman ayırmasının olası sebepleri arasında soruların karmaşıklığı, uzun metinler veya çok katmanlı bilgi gerektiren yapıların yer alması sayılabilir. Bu durum, öğretim materyallerinin tasarımında yapay zeka destekli soruların sadeleştirilmiş ve daha anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Ayırteciilik ve toplam korelasyon değerlerinin deney ve kontrol grupları için sırasıyla .520 ve .521 olması ve bu değerler arasında anlamlı bir fark bulunmaması ($p = .830$), her iki soru türünün de ölçme aracının güvenilirliği açısından benzer performans sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, Kurdi ve arkadaşlarının (2019) otomatik soru üretiminin eğitimdeki etkinliğini ve güvenilirliğini değerlendiren sistematik incelemesindeki sonuçlarla örtüşmektedir. Ayırteciilik indeksinin yüksek olması, soruların üst ve alt performansa sahip öğrencileri ayırt etme yeteneğinin güçlü olduğunu gösterir. Bu durum, yapay zeka destekli araçların, doğru tasarlandığında, eğitimdeki ölçme araçlarının kalitesini artırabileceğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların %93,33'ünün sınavı yanıtlarken daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmesi, sınavın öğrenciler üzerinde oluşturduğu zaman baskısının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimde zaman yönetiminin öğrencilerin performansı üzerindeki önemli etkisini belirten literatürle uyumludur (Selwyn, 2016). Yapay zeka destekli soruların yanıtlama süresi üzerindeki etkisi, daha fazla bilişsel işlem gerektiren soruların eğitim uygulamalarında dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini göstermektedir. Eğitimciler ve eğitim politikacıları, bu tür soruların uygulamasını dengeli bir şekilde yaparak öğrencilerin sınav stresini ve zaman baskısını azaltabilirler.

Katılımcıların %83,33'ünün sınavın zorluk düzeyini yüksek bulması ve %73,33'ünün soruları karmaşık olarak değerlendirmesi, yapay zeka destekli soruların zorluk ve karmaşıklık açısından geleneksel KPSS sorularına göre daha fazla bilişsel yük oluşturduğunu göstermektedir. Holmes ve arkadaşları (2021), yapay zeka tabanlı eğitim materyallerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebileceğini, ancak bu süreçte öğrencilerin alışık oldukları sorulardan daha farklı bir yaklaşım gerektirebileceğini belirtmiştir. Bu durum, yapay zeka destekli soruların, öğrencilerin bilgi seviyelerini ve anlama becerilerini daha kapsamlı bir şekilde ölçebilmesi için kullanılabileceğini, ancak bu soruların öğrenci seviyelerine uygun bir zorlukta tasarlanmasının önemini vurgular.

Katılımcıların %70'inin soruları anlamakta güçlük çektiğini belirtmesi, yapay zeka destekli soruların dilinin ve yapılandırmasının, öğrencilerin anlama sürecinde karşılaştığı zorlukları artırabileceğini göstermektedir. Rus ve arkadaşlarının (2013) otomatik soru üretiminin yapılandırılması ve içerik geçerliliği üzerine yaptıkları çalışmalarda, soruların anlaşılabilirliği ve çoklu

yorumlama riskleri üzerinde durulmuş, bu tür risklerin eğitimi zorlaştırabileceği ifade edilmiştir. Bu nedenle, yapay zeka destekli soruların dilinin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir.

Son olarak, %66,67'sinin sınav içeriğinin önceki sınavlarla benzer olduğunu belirtmesi, yapay zeka destekli soruların geleneksel sorularla içerik açısından benzerlik taşıdığını ve beklenmeyen konular içermediğini göstermektedir. Bu durum, yapay zeka destekli araçların, mevcut sınav formatlarına uygun sorular üretebilme yeteneğinin olduğuna işaret eder. Rodriguez ve Cobo'nun (2021) eğitimde yapay zekanın kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada da, yapay zekanın içerik uygunluğunu sağlamada başarılı olabileceği vurgulanmıştır.

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.

Öneriler

Eğitimde yapay zeka destekli araçların daha verimli kullanımı için, soru tasarım süreçlerinde dilin netleştirilmesi ve soruların karmaşıklık düzeyinin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi önemlidir. Öğrencilerin zaman yönetimini kolaylaştırmak ve sınav stresini azaltmak için yapay zeka destekli soruların test pilot uygulamaları yapılarak geri bildirimlerin alınması yararlı olabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu araçların farklı öğrenci grupları üzerindeki etkilerini inceleyerek uygulamaların genel geçerliliğini artırabilir.

Kaynakça

- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 23(1), 162–172.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2018). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2021). The impact of artificial intelligence on education. *European Journal of Education*, 56(1), 28–43.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th 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*, 29(2), 121–204.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Rodriguez, J., & Cobo, C. (2021). The use of artificial intelligence in higher education: Challenges and opportunities. *AI & Society*, 36(3), 843–856.
- Rus, V., Graesser, A. C., Moldovan, C., & Lintean, M. (2013). Automated question generation and answer assessment: State-of-the-art. In A. C. Graesser & V. Rus (Eds.), *Dialog-based intelligent tutoring systems* (pp. 55–72). Springer.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

ID - 94 - İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Öğretmen Özerkliği

Feryad Doğuş

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
feryaddogus@gmail.com

Sanem Tabak

Ordu Üniversitesi, Türkiye
sanemuca@gmail.com

Özet

Öğretmen özerkliği, öğretmenin mesleki özelliklerini, bununla birlikte okulu ve elbette öğrencilerin özelliklerini etkileyen önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışmada ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini nasıl tanımladıkları ve hangi faktörlerin öğretmen özerkliğine etki ettiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma deseninde desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde devlet okullarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 ilkök, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini “karar verme yetkinliği, yöntem ve teknik seçiminde özgürlük, materyal seçiminde özgürlük, öğretim programını uyarlama, mesleki bilgi ve tutum” şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özerk öğretmenin özelliklerine yönelik tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özerk öğretmen özelliklerini “mesleki gelişim, alan yetkinliği ve kişisel özellikler, yenilikçilik, öğretimde sorumluluk alma, öğrenci özelliklerini dikkate alma” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada ilkök, ortaokul ve lise öğretmenleri “kurumsal ve çevresel faktörler, mevzuat ve yönetmelikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ekonomik şartlar”ın öğretmen özerkliğini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen özerkliği, öğretmen özerkliğini etkileyen faktörler, mesleki gelişim, öğretmen özellikleri.

ID - 94 - Teacher Autonomy from The Perspectives of Primary, Secondary and High School Teachers

Feryad Doğuş

Ministry of National Education, Türkiye
feryaddogus@gmail.com

Sanem Tabak

Ordu University, Türkiye
sanemuca@gmail.com

Abstract

Teacher autonomy is an important research topic that affects the professional characteristics of the teacher, the school and, of course, the characteristics of the students. This study aims to examine the views of primary, middle and high school teachers on how they define teacher autonomy and which factors affect teacher autonomy. The participants of this study, which was designed in a basic qualitative research design, consisted of 15 primary, middle and high school teachers working in public schools in a province in the north of Turkey and selected by convenience sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The collected data were analyzed by content analysis method. When the results obtained from the study were evaluated, it was determined that primary, middle and high school teachers defined teacher autonomy as “decision-making competence, freedom in choosing methods and techniques, freedom in choosing materials, adapting the curriculum, professional knowledge and attitude”. In addition, it was determined that teachers made definitions about the characteristics of autonomous teachers. In this direction, primary, middle and high school teachers expressed the characteristics of autonomous teachers as “professional development, field competence and personal characteristics, innovation, taking responsibility in teaching, and taking into account student characteristics”. In the study, primary, middle and high school teachers stated that “institutional and environmental factors, legislation and regulations, personal and professional characteristics of the teacher, teacher-student relationship and economic conditions” affect teacher autonomy.

Keywords: Teacher autonomy, factors affecting teacher autonomy, professional development, teacher characteristics.

Giriş

Öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi için öğretmenlere verilen yetkilerin artırılarak faaliyet alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve uygulamaların özendirilerek serbest bir öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir. Eğitimin geliştirilmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerin çalışma ortamlarının şartları, görev ve yükümlülüklerini yerine getirebilmelerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Bu önem dünyada ve Türkiye’de “öğretmen özerkliği” (teacher autonomy) kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen özerkliği genel olarak, bir öğretmenin kendi mesleki faaliyetleriyle ilgili planlama, uygulama ve kararlar alma konusunda sahip olduğu güç ve özgürlük aralığını ifade eder (Öztürk, 2011). Ramos (2006) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin diğer meslektaşları, yöneticiler ve öğrenciler gibi paydaşlarla iş birliği içinde mesleki yeterlikleri dahilinde kararlar alması ve kararlarından sorumlu olması olarak tanımlar. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin tanımlanmış bir yeterlik ve özgürlük alanına sahip olması anlamına gelir; kendilerini etkileyen konularda karar verme yetkisine sahip olmaları, eğitimin tasarlanması, geliştirilmesinde söz sahibi olmak ve yönetim süreçlerine katılımları gibi konuları kapsar (Ayrar vd., 2014).

Öğretmen özerkliği mesleki gelişim için çok önemlidir. Öğretmenler; akranları, yönetim, okul veya eğitim sistemi tarafından denetlenmeyen, bağımsız kararlar alabilen ve hareket edebilen bağımsız profesyoneller olabilir. Gerçeklik farklı bir tabloyu göstermektedir, öğretmenler sözleşmeler, yöneticiler, okul yönetmelikleri, programlar ve öğrencilerin ihtiyaçları, talepleri ve beklentileri ile sınırlandırılmıştır (Tahran ve Saraç, 2006: 141). Daha özgür ve rahat bir ortamda çalışan öğretmenlerin yaratıcılığı ve üretkenliği artmaktadır. Kendilerine gerekli özerklik ve esnekliği vermek öğretmenlerin değişimlere direnç göstermesini engellemektedir. Aşırı bir otorite baskısıyla veya denetim ve kontrol mekanizması ile karşılaşan öğretmenlerin özerkliği sınırlı bir alanda kalmaktadır. Bu da onların yeniliklere açık olmasını engellemektedir (Gül, 2016).

Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve aktivitelerin uygulanmasını mümkün kılan bir serbestlik alanının oluşturulması, öğretmenlerin profesyonel anlamda daha fazla girişimci olmalarını sağlamakta ve öğretim faaliyetlerine etkinliğini artırmaktadır (Friedman, 1999). Ayrıca öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimde başarıya ulaşılması, öğretmenin okula olan katkısı, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması ve mesleki gelişimi öğretmenin özerkliğine bağlıdır (Şentürken, 2018). Yüksek özerkliğe sahip öğretmenler mevcut uygulamaları yeni durumlara uyarlayabilir ve bağımsız çalışabilir ve sınıfta daha iyi kararlar alabilir. Bağımsız hareket edemeyen, bağımsız kararlar veremeyen öğretmenler yalnızca teknik konularda karar verebilir (Castle, 2004).

Öğretmen özerkliğinin okullar için de önemli sonuçları olabilir. Olumlu öğrenci davranışı, personel katılımı, iş birliği, iletişim ve uyum iyi okulların ayırt edici özellikleridir. Öğretmen kontrolünün yüksek olduğu ve öğretmenlerin okul karar verme ve öğretim uygulamaları üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu okullarda, davranış sorunları daha az yaşanır. Ayrıca bu okullardaki öğretmenler okula daha fazla dahil olduklarından okula devamsızlıkları minimum düzeydedir. Öğretmenler ve yöneticiler okul etkinliklerini iş birliği ve dayanışma ruhu içinde yürütürler (Ingersoll, 2007).

Görüldüğü üzere, öğretmen özerkliğinin pek çok etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler alanyazında öğretmen özerkliğinin boyutları olarak belirtilmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin boyutları farklı araştırmacılar tarafından öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve profesyonel mesleki gelişim

(Friedman 1999); öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik (Lai-ngok, 2004); eğitim hizmetleri, çalışma zamanı ve mesleki görevler, sürekli mesleki gelişim ve eğitim yeniliklere ve reformlara katılma (Eurydice, 2008) şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yine ulusal alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliğinin boyutları Üzümlü (2014) tarafından yapısal boyut- yönetim süreçlerine katılma, bireysel boyut- mesleki gelişim, teknik boyut-öğretimin planlanması ve uygulanması; Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından “öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği”; Ertürk (2020) ise öğretmen özerkliğinin; eğitime yönelik önem arz eden kararların alınması, okul yönetimine katılım, öğretmenlerde mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğretimin planlama ve uygulama kısmına katkı-katılım gibi göstergelerin dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile iş doyumu (Çolak vd., 2017; Jerrim vd., 2023; Şentürken, 2018), stres, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkinin incelendiği (Pearson & Moomaw, 2005); öğretmen özerkliği ile öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelendiği (Karatay vd., 2020; Parker, 2015); öğretmen özerkliği ile öğrenci özerkliğinin incelendiği (La Ganza, 2008; Lamb, 2008; Smith vd., 2008); öğretmen özerkliği ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği (Ayrıl vd., 2014) öğretmenlerin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Erbayrak ve Şemin, 2024) ve öğretmen özerkliğinin öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığının incelendiği (Özaslan, 2015; Kılınç vd., 2018) araştırmalar yer almaktadır. Yapılan alanyazın incelemelerinde, öğretmen özerkliği konusunda daha çok nicel araştırmaların yürütüldüğü, alanyazında sınırlı sayıda nitel araştırma ile desenlenen araştırmalar olduğu görülmektedir. Öğretmen özerkliği ve özerkliğin boyutlarının incelenmesi bağlamında öğretmenlerin ortak deneyimlerinden yola çıkılarak Türkiye özelinde öğretmen özerkliğinin öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve öğretmenlerin yine ortak deneyimlerinden yola çıkılarak öğretmen özerkliğinin Türkiye’deki boyutlarının belirlenmesi öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin gelişimi ve okulun gelişimi için oldukça önemlidir. Ulusal alanyazında pek çok öğretmen özerkliğin tanımı ve öğretmen özerkliğinin boyutlarına ilişkin pek çok tanımlama yapılsa da bu tanımlamanın sahada çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak yapılmasının alanyazına önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da bu nedenle ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak 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 öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri nasıl tanımlamaktadırlar?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliği hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni ile desenlenmiştir. Temel nitel araştırma, katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlere katılımcıların yükledikleri anlamlara odaklanan bir araştırma desendir (Meriam, 2023; Worthington, 2013). Bu çalışmada da ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin deneyimlerinden yola çıkılarak, öğretmen özerkliğini nasıl tanımladıkları ve hangi faktörlerin öğretmen özerkliğini etkiledikleri üzerine çalışılması nedeniyle temel nitel araştırma deseni ile araştırma yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen 15 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte	Mesleki Kıdem	Branş
İÖ1	Erkek	Eğitim Fakültesi	26	Sınıf Öğretmeni
İÖ2	Erkek	Açıköğretim Fakültesi	32	Sınıf Öğretmeni
İÖ3	Erkek	Eğitim Fakültesi	30	Sınıf Öğretmeni
İÖ4	Kadın	Eğitim Fakültesi	20	Sınıf Öğretmeni
İÖ5	Erkek	Eğitim Fakültesi	18	Sınıf Öğretmeni
OÖ1	Erkek	Eğitim Fakültesi	18	Sosyal Bilgiler
OÖ2	Erkek	Spor Bilimleri Fakültesi	4	Beden Eğitimi
OÖ3	Erkek	Eğitim Fakültesi	10	Fen Bilimleri
OÖ4	Kadın	Eğitim Fakültesi	7	Bilişim Teknolojileri
OÖ5	Erkek	Eğitim Fakültesi	8	Türkçe
LÖ1	Kadın	Eğitim Fakültesi	21	İngilizce
LÖ2	Kadın	Fen-Edebiyat Fakültesi	26	Türk Dili ve Edb.
LÖ3	Erkek	Eğitim Fakültesi	25	Matematik
LÖ4	Erkek	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	Tarih
LÖ5	Kadın	Fen-Edebiyat Fakültesi	22	Türk Dili ve Edb.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i kadın, 10'u erkektir. Öğretmenlerden 1'i spor bilimleri, 1'i açıköğretim fakültesi, 3'ü fen-edebiyat fakültesi, 10'u eğitim fakültesi mezunu olup, öğretmenlerin mesleki kıdemleri 4 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlere araştırma içinde İÖ1, İÖ2, OÖ1, OÖ2, LÖ1, LÖ2.. şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 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 Eğitim yönetimi alanında görev yapan iki alan uzmanından 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, araştırma soruları ile bağlantılı olacak şekilde hazırlanmış olan öğretmen özerkliği

kavramını nasıl tanımladıkları ve öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, görüşmelerin hemen ardından Microsoft Office Word programı kullanılarak yazıya çevrilmiştir. Daha sonra metin haline getirilen bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri öncelikle araştırmacılara tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Sonrasında her iki araştırmacı tarafından öğretmenlerin söylemleri üzerinden kodlar atanmıştır. Belirlenen kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kategoriler ve temalar altında birleştirilerek analizler tamamlanmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış; anlaşılamayan ya da farklı olarak yapılan kodlamalar üzerinde ortak bir görüşe ulaşılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği bağlamında inandırıcılık, transfer edilebilirlik ve teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş; görüşmeler esnasında katılımcı öğretmenlerin söylemleri anlaşılmadığının birtakım sonda sorular yöneltilerek öğretmenlerin söylemleri doğrulanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim yönetimi alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmacılar bulguların sunumunda öğretmen söylemlerini de detaylı olarak vermiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan araştırma soruları kapsamında öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin tanımları ve öğretmenlerin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri olmak üzere iki başlık altında bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Tanımları

Araştırmanın ilk araştırma sorusu kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öncelikle öğretmen özerkliğine ilişkin tanımları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Tanımları

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen Kodları
Öğretmen Özerkliği Tanımı	Karar Verme Yetkinliği	Kendi ders içeriklerini belirleme	İÖ1, İÖ3, İÖ5
		Öğretim süreçlerini planlayabilme	OÖ1, OÖ3, OÖ5, LÖ1, LÖ5
		Mesleki kararlarda karar vermede özgür olma	İÖ1, OÖ2, OÖ5, LÖ2, LÖ5
	Yöntem ve Teknik Seçiminde Özgürlük	Öğretim yöntemlerini özgürce seçme	İÖ2, İÖ4, OÖ1, OÖ4, LÖ1, LÖ2, LÖ3
	Materyal Seçiminde Özgürlük	Materyalleri serbestçe belirleme	İÖ1, İÖ4

Öğretim Programını Uyarlama	Programı uygulama esnekliği	İÖ2, İÖ3, İÖ5, LÖ3
	Öğretim programı öğrenci profiline uygun şekilde düzenleme	İÖ4, OÖ4, OÖ5
Mesleki Bilgi ve Tutum	Mesleğini sevgiyle yapma, özel yeteneklere sahip olma	İÖ4, OÖ2, LÖ4

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen özerkliğini “karar verme yetkinliği, yöntem ve teknik seçiminde özgürlük, materyal seçiminde özgürlük, öğretim programını uyarlama, mesleki bilgi ve tutum” kategorilerinde tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

“Özerk öğretmen ders anında istediğini yapabilen yani konunun dışına çıkabilen, başka konulara girebilen, çeşitli örnekler verebilen şeklinde olmalıdır.” İÖ2

“Eğitim öğretin faaliyetlerini yürütmek için kullandığı her türlü materyal, etkinlik, plan vb. çalışmalarını kendi yetkinliklerini en iyi şekilde kullanarak, öğrencilerine uygun ortam hazırlayabilen ya da öğrencilerini uygun ortama taşıyıp etkili ve öğrenci merkezli faaliyetlerle öğrenme alanını düzenleyen öğretmendir.” İÖ4

“Eğitim planlamasında ya da uygulanmasında daha bağımsız olan, kendi çerçevesinde kendi planlarını uygulayan bir öğretmendir.” LÖ1

“Nevi şahsına münhasır yani özel yetenekleri olan, bu işi meslek sevgisiyle yapan, para için değil de kendini geliştirmiş kişi diyebilirim.” LÖ4

“Mesleki anlamda kendini geliştirmiş, inisiyatif alabilen, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin sınırları içinde özgürce karar alıp uygulayabilen öğretmeni özerk öğretmen olarak tanımlayabiliriz” OÖ2

“Müfredata bağımlı kalmayıp öğrencilerin özelliklerine göre farklı yöntem ve teknikleri kullanabilen.” OÖ4

Öğretmenlerin öğretmen özerkliği tanımlarının daha çok yöntem ve teknik seçiminde özgürlük, öğretim süreçlerini planlama, mesleki kararlarda karar vermede özgür olma kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliği tanımlarına ilişkin söylemleri incelendiğinde bu tanımlarla birlikte öğretmenleri özerk bir öğretmenin özelliklerini de vurguladıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özerk öğretmenin özelliklerine ilişkin yaptıkları tanımlara ait analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerine Göre Özerk Öğretmenin Özellikleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen Kodları
Özerk Öğretmen Özellikleri	Mesleki Gelişim, Alan Yetkinliği ve Kişisel Özellikler	Kendi başına karar verebilme	İÖ1, İÖ3, İÖ4
		Sürekli öğrenmeye açık olma	İÖ2, İÖ5
		Kendi branşında ve eğitim bilimlerinde yetkin olma	OÖ1, OÖ2, OÖ3, LÖ2, LÖ4

	Özgür düşünme yapısına sahip olma	OÖ1, OÖ2, OÖ4
	Kendi kuralları çerçevesinde bağımsız hareket edebilme	LÖ1, LÖ3
Yenilikçilik	Farklı yöntemleri deneme isteği	İÖ3, İÖ5, OÖ1, OÖ5, LÖ2, LÖ3
Öğretimde Sorumluluk Alma	Eğitimde inisiyatif alma	İÖ1, İÖ2, İÖ4
	Öğretim programı öğrenci profiline uygun şekilde düzenleme	İÖ4, OÖ4, OÖ5
Öğrenci Özelliklerini Dikkate Alma	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verme	OÖ3, OÖ4
	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik ders işleyebilme	LÖ1, LÖ5

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özerk öğretmenin özelliklerine ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, öğretmenler özerk öğretmen özelliklerini “mesleki gelişim, alan yetkinliği ve kişisel özellikler, yenilikçilik, öğretimde sorumluluk alma, öğrenci özelliklerini dikkate alma” kategorilerinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

“...öğretmenin özerk olması, konuya hâkim olması, teknolojiyi biraz da bilmesi gerekiyor, yeteneklerinin olması gerekiyor.” İÖ2

“...güncel bilgileri yakalayacak. Yani bilişim teknolojilerini kullanabilecek. Öz güveni yüksek olacak. Öğrencilerin kontrolünü sağlayabilecek. Öğrencilerin kontrolünü artı öğrencilerin de öz güvenini sağlayacak ve bir organizatör olacak...” İÖ3

“Alan bilgisi yeterliğine sahip yaptığı işin doğruluğuna inanan, motivasyonu yüksek, iletişime açık, yaratıcı; hoşgörü, sabır, anlayış sahibi..” İÖ4

“Yenilikçidir, Günün şartlarına ayak uydurabilir, Kendine has tarzı vardır. Kendi özelliklerini iyi bilir, öğrencisini tanır ve buna uygun öğrenme ortamı hazırlar, müfredatı sorgular.” OÖ5

“Öncelikle kendi alanında gelişmiş olmalı, kendi alanı dışında da en az bir uzmanlığı ve ayrıca entelektüel bilgi birikimi olması gerekir. Özgür düşünme yapısına ve bunu teşvik edici bir öğretim tarzına sahip olması gerekir.” OÖ2

“Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrencilerde bireysel farklılıklara önem verir ve bunları dikkate alarak mesleki faaliyetlerini yürütür. Mümkün olduğunca öğrenci merkezli bir yaklaşım sunmayı hedefler.” OÖ3

“Özerk öğretmen gelişimiyle, bakış açısıyla, aldığı eğitimle öğrencisine farklı bir yön verebilecek öğretmendir. Bir kere iyi bir eğitim alacak ama bu sadece fakültede aldığı eğitimle değil kendini geliştirme bakımından. Hem dünyayı, hem alanını tanıyacak ve yetiştirdiği öğrenciyi milli eğitimin yerleştirdiği çerçevenin dışına çıkartacak.” LÖ2

“...Her konu için kendine has yöntemler geliştirebilir, klasik yöntemlerden ziyade kendi kendine geliştirmiş olduğu yöntemleri uygulayabilir. Yani herkesin yapmış olduğu yöntemlerden farklı olmasıdır.” LÖ3

Öğretmenlerin özerk öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin daha çok öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki gelişim, alan yetkinliği ve kişisel özellikler ve yenilikçilik kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öncelikle öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Öğretmen Kodları
Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	Kurumsal ve Çevresel Faktörler	Okul yönetimi desteği	İÖ1, İÖ4, İÖ5
		Merkezi sınav baskısı	İÖ2, İÖ3
		Okul yönetimi, okul imkanları, çevre ve öğrenci profili	OÖ2, OÖ3, OÖ4, LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ5
	Mevzuat ve Yönetmelikler	Devlet memurları kanunu ve eğitim yönetmelikleri	OÖ1, OÖ3, OÖ5, LÖ5
	Öğretmenin Kişisel ve Mesleki Özellikleri	Özgüven ve deneyim	İÖ1, İÖ2, İÖ4
		Öğretmenin özgüveni, yetiştirilme biçimi ve mesleki huzuru	OÖ1, OÖ2, OÖ4
		Öğretmenin karakteri, mesleki tecrübesi	LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ4
	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Öğrencilerin geri bildirimi	İÖ3, İÖ5
	Ekonomik Şartlar	Öğretmenin maddi durumu	İÖ2, OÖ4, OÖ5, LÖ5

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri “kurumsal ve çevresel faktörler, mevzuat ve yönetmelikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ekonomik şartlar” olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek öğretmen söylemleri aşağıda verilmiştir:

“Yöneticiler önemli benim için. Daha özgürlükçü, daha insancıl, daha insanı böyle ön plana koyan, insan hayatına değer veren yönetimler işin başına gelirse eğitim sistemimiz de ona göre yeniden şekillenir ve öğretmenlerin de böyle hareket alanı genişler. Bu önemli.” İÖ1

“Kendine güven, çalışma ortamı huzuru, bilgi, beceri, istek, arzu ve sunulan rahat çalışma ortamı.” İÖ5

“Öncelikle devlet memurları kanunu ve milli eğitim temel kanunu bu esnekliği öğretmene sağlamalıdır. Değilse öğretmenin özerk olması mümkün değil.” OÖ1

“Okul yönetiminin desteği, ilçe ve il idarecilerinin tutumu ve desteği, okulun çevresel faktörleri, okul iklimi, okulun fiziki imkan ve yeterlilikleri, öğretmenin mesleki, sosyal ve maddi huzuru öğretmen özerliğini etkileyecek faktörlerdir.” OÖ2

“Karakter olarak olabilir, bazen yönetsel baskılar öğretmeni özerk bir hale getirebilir. Çevresel faktörler etkili ama daha çok kişinin karakteri buna elvermeli. Örgütsel durumlar, baskılar, okul idaresinin tavrının bazen öğretmeni özerk olmaya itebileceğine inanıyorum.” LÖ1

“Bir kere kendisi etkiliyor. İkincisi de çevre, bulunduğu okul. İdareciler bunu engelleyebilir..” LÖ2

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin daha çok kurumsal ve çevresel faktörler, mevzuat ve yönetmelikler ve ekonomik şartlar kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin tanımları ile öğretmenlerin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde devlet okullarında görev yapan ve mesleki kıdemi 4 ile 32 yıl arasında değişen 15 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada temele alınan ilk araştırma sorusu kapsamında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini “karar verme yetkinliği, yöntem ve teknik seçiminde özgürlük, materyal seçiminde özgürlük, öğretim programını uyarlama, mesleki bilgi ve tutum” şeklinde tanımladıkları; bu kategoriler içerisinde özellikle yöntem ve teknik seçiminde özgürlük, öğretim süreçlerini planlama, mesleki karar vermede özgür olma kategorilerinde daha çok tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Lai-ngok (2004) öğrenme öğretme süreçlerindeki özerkliği; eğitim ve öğretime yönelik öğrenme öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenme öğretme sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesi, materyallerin belirlenmesi, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için uygun öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulması ve öğrenciler için gerekli rehberlik faaliyetlerinde bulunulması gibi konularda öğretmenin sahip olduğu haklar olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde öğretimle ilgili verdikleri kararlar boyutunda kazanımlara ayırdıkları zaman, seçtikleri yöntem ve teknikler ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemek için yapılan değerlendirmeler öğretmenlerin eğitim sürecindeki özerklikleri ile ilgilidir. Bunun yanı sıra öğretim programında yer almayan konulara ders esnasında yer verebilme, öğrencileri bağımsızca ödevlendirebilme ve öğrencilerin nasıl ödüllendirilebileceğine karar verebilme yine bu özerklik boyutu ile ilişkilidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenlerin söylemlerinden çıkan bir diğer sonuç ise öğretim programı uyarlamak kavramıdır. Bu kavramın öğretim programı özerkliği ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim programı özerkliği; öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programını

yeniden düzenleyebilme, programa gereken ekleme ve çıkarmaları yapabilmeyele açıklanabilir (Çolak ve Altinkurt, 2017).

Araştırmanın ilk araştırma sorusu kapsamında yapılan görüşmelerde ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin tanımları ile birlikte özerk öğretmenin özelliklerini de vurguladıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin özerk öğretmeni “mesleki gelişim, alan yetkinliği ve kişisel özellikler, yenilikçilik, öğretimde sorumluluk alma, öğrenci özelliklerini dikkate alma” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Özerklik kavramı, öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmeleri ile ilgilidir (Ertürk, 2020). Şentürken (2018)’e göre öğrencilerin geliştirilmesi, eğitimde başarı sağlanması, öğretmenlerin okula katkısı ve öğrenme öğretme süreçlerinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir. Eğitim öğretim uygulamalarını kendi karar ve yaklaşımlarıyla sürdüren, eğitim öğretime yönelik yetkin olduğu özelliklerini kullanabilen ve sorumluluk alabilen öğretmenler süreç içerisinde daha fazla motive olabilmekte ve iş doyumları noktasında gerekli şekilde tatmin olabilmektedir (Öztürk, 2011).

Araştırmada incelenen bir diğer araştırma sorusu kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin “kurumsal ve çevresel faktörler, mevzuat ve yönetmelikler, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ekonomik şartlar”ın öğretmen özerkliğini etkilediğini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer faktörlerin öğretmen özerkliğini etkilediği görülmektedir. Wilches (2007) öğretmenlerin eğitim öğretim ihtiyaçları karşılandığında ve öğrenme öğretme sürecinde bağımsız karar alıp uygulayabildiklerinde iş tatminlerinin daha verimli olduğunu ve özerkliklerinin arttığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin nasıl bir ortamda çalıştıkları özerklikleri üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin bağımsız hareket edebilecekleri bir çalışma ortamı daha özerk davranışlar sergilemelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalışma ortamında maruz kaldıkları baskılar onları esnek olmaktan uzaklaştırıp özerklikleri üzerinde olumsuz etkilere neden olacaktır (Gürsoy, 2020). Öğretmenlerin özerkliklerini etkileyen bir diğer faktör ise çalışma ortamında kurum yöneticilerinin liderlik davranışlarıdır. Eğer bir kurumda okul yöneticisi destekleyici liderlik davranışı sergiliyorsa ve buna bağlı olarak iş birlikli öğrenme ortamları sağlayıp öğretmenlerin mesleki gelişimini destekliyorsa bu durum öğretmenlerin özerklik düzeyini artıracaktır (Garvin, 2007). Öğretmen özerkliğini etkileyen bir diğer sonuç ise öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleridir. Ramos (2006) öğretmen özerkliğinin gelişmesi için birtakım unsurlar ortaya koymuştur. Öz farkındalık, farkındalık, sorunlar, katılım ve iş birliği, sorumluluk ve rolleri değişmek gibi unsurlar bu bağlamda vurgulanmıştır. Öğretmenin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, çevresinde olup bitenler hakkında bilgi sahibi olması, sorunların çözümünde yeni yaklaşımlar veya yaratıcı fikirler ortaya koyabilmesi, bireysel hareket etmemesi, sorumluluk alması, sınıf içerisinde basit bir öğretici olmaktan ziyade rehber, yol gösterici, araştırmacı, gözlemci, dinleyici gibi rolleri edinmesi öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri kapsamında değerlendirilebilir. Çalışmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin mevzuat ve yönetmelikler gibi yasal prosedürler sebebiyle özerkliklerinin kısıtlanmasıdır. Crookes (1997) öğretmenlerin içinde bulunduğu sosyal yapılanmanın ve maruz kaldıkları yasal süreçlerin öğrenme öğretme faaliyetlerini etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda vurgulanan en temel sorun öğretmenlerin öğretim programlarını geliştirme süreçlerine dahil edilmemesidir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, program geliştirme çalışmaları dışında bırakıldığında programı uygulama noktasında büyük sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bunun yanı sıra yasa koyucuların

koyduğu yasal mevzuat da öğretmenlerin okul ortamlarında özerk davranışlar sergilemesini engellemektedir. Politikalar yoluyla kurum dışından gelen engellemeler öğretmen özerkliğini olumsuz etkilemektedir (Benson, 2000). Buna ek olarak Ingersoll (2007) dışsal denetim arttığında öğretmenlerin etkili çalışma gücünün azalacağını ve motivasyonlarının düşeceğini vurgulamıştır. Öğretmen özerkliğini olumsuz etkileyen bir diğer faktör ise maddi imkanların yetersizliğidir. Crookes (1997)'e göre öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden biri programlar için yeterince maddi kaynak olmamasıdır. Ayrıca eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevrede maddi imkanlarının yetersizliği de öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerindeki özerkliğini olumsuz etkilemektedir. Bu düşünceye dayanarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) farklı bölgelerde yer alan bütün okullarda psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak fırsat eşitliğini sağlaması öğretmenlerin özerkliğini artıracaktır. Bu bağlamda eğitim öğretimden sorumlu kurum olan MEB'in öğretim programlarını geliştirme süreçlerinde öğretmenleri sürece daha çok dahil etmesi, farklı bölgelerde yer alan bütün okullarda fırsat eşitliğini sağlayarak öğrencileri psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak desteklemesi, yasa koyucular tarafından konulan yasal mevzuatın öğretmenlerin özerkliklerini artıracak şekilde esnetilmesi, MEB tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini geliştirici çalışmalara ve yönetici-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerini geliştirecek rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi çalışma kapsamında önerilmektedir ve öğretmenlerin özerkliklerini artıracığı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 208-218. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Benson, P. (2000). *Autonomy as a Learners' and Teachers' Right*. Barbara Sinclair, Ian McGrath & Terry Lamb (edt.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* içinde. Essex: Pearson Education Limited.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Crookes, G. (1997). What İnfluences What And How Second And Foreign Language Teachers Teach? *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-99.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çolak, İ., ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Erbıyık, S., & Şemin, F. K. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Özerkliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 325-349.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU) içinde (ss. 452-464). Diyarbakır.

- Eurydice (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in europe. European Commission.<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/094EN.pdf> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garvin, N. M. (2007). Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).
- Gül, F. Ö. (2016). Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsoy, F. (2020). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi).
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *GSE Publication*, 129.
- Jerrim, J., Morgan, A., & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers?. *British Educational Research Journal*, 49(6), 1187-1209. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy–teacher autonomy. Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Lai-ngok, J. W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32 (3), 54-73.
- Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy. Synthesizing an agenda. <https://doi.org/10.1075/aals.1.21lam>
- 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.
- Melenzyer, 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.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev). Ankara: Nobel.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25- 39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-89.

- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33. <https://doi.org/10.7227/RIE.0008>
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment, *Education* 114 (4), 488–93.
- Smith, R., Erdoğan, S., Lamb, T., & Reinders, H. (2008). Teacher-learner autonomy. *Learner and teacher autonomy*, 83-102.
- Şentürken, C. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi).
- Tahran, B. & Saraç, S. B. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 139-152
- Üzüm, P. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği), (Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi).
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala*, 12(18), 245-275.
- Worthington, M. (2013). Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design. Retrieved November 11, 2024, from <http://a1149861.sites.myregisteredsite.com/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf>

ID - 107 - Eğitimde Yeşil 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

Özet

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 eğitimi içermelidir. Dolayısıyla Türkiye’nin eğitimde yeşil dönüşüm için gerekli yasal ve yapısal düzenlemeleri hızla 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

bakpınar23@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

Abstract

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.

Giriş

Yaşamakta olduğumuz 21. Yüzyılın temel dinamiklerinden birisi, kuşkusuz, küresel ısınma olarak ifade edilen iklim krizidir. Topyekûn gezegenimizi tehdit eden bu krizde insan faktörü önemli bir değişkendir. Nitekim Konuyla ilgili olarak Birleşmiş Milletler (BM) raporları ile bilimsel çalışmalar, bu krizdeki fosil yakıt ve kimyasal madde kullanımına bağlı insan etkisinin yaklaşık 300 yıldır sürmekte olduğuna işaret etmektedir (Öner, 2023). Dünya üzerindeki 8,7 milyon canlı türünden sadece birisi olan insanın, diğer tüm canlılarla beraber kendi türünü de tehdit eden bu olumsuz etkisi ekolojik dengeyi derinden sarsmıştır. Tabiatı yaratılan düzene uyumdan ziyade, ona hükmederek adeta kendi düzenini kurmaya yönelik bu insani etkinin sonuçları, alışkın olunmayan hava olayları, kuraklık ve biyoçeşitlilik kaybı şeklinde özetlenebilir (Birpınar, 2022). Adeta insanlık krizine dönüşen bu küresel iklim sorunu, tüm ülkeler gibi, sağıktan tarıma, enerjiden turizme kadar pek çok sektörü yakından ilgilendirmektedir (Sevim ve Ünlüöner, 2010). Tüm bu sektörlerle olan yakın ilişkisinden dolayı eğitim sektörü de, iklim krizinden payına düşeni almıştır.

Küresel iklim krizinin insana dair tüm sektörleri etkilemesi karşısında, başka BM ve Avrupa Birliği (AB) gibi küresel organizasyonlar ile birçok ülkenin bulduğu çözüm, “yeşil dönüşüm” olarak ifade edilebilir. Kurum ve kuruluşların sürdürülebilir çevre ile ilgili dış ve iç faktörlerle başa çıkma stratejisi olan yeşil dönüşüm, çevreye zarar vermeden ekonomik büyümeyi ve gelecek nesiller için yüksek bir yaşam kalitesini hedeflemektedir. Kapsamı ise yeşil insan kaynakları uygulamaları, yeşil inovasyon, yeşil düşünme ve yeşil örgütsel öğrenme olarak sıralanabilir (Şengüllendi ve Şehitoğlu, 2023). Görüldüğü gibi, kamuoyunda daha çok sanayi ile ilişkili olarak algılanan yeşil dönüşüm kavramı, bileşenleri itibarıyla eğitim ile yakından ilgilidir. Nitekim yeşil dönüşümün sacayakları yeşil ekonomi, yeşil toplum ve yeşil eğitim olarak ifade edilmektedir. Burada sözü geçen sacayaklarından, daha çok yeşil eğitim üzerinde odaklanılmıştır.

Konu henüz yeni olduğundan literatürde “yeşil eğitim” veya “eğitimin yeşil dönüşümü” gibi kavramsal sınıflamalar netleşmiş değildir. Konuyla ilgili çalışmalarda yeşil dönüşüm ile ilgili olarak eğitimin işlevi, daha çok çevre eğitimi bağlamında ele alınmıştır. UNESCO (1997), çevre dostu sürdürülebilir kalkınmanın temelini oluşturan insan davranışlarını oluşturma işlevinde eğitimi adres göstermiştir. Buna göre interdisipliner çevre eğitimi, bireylerde olumlu çevre algısı, farkındalığı ve bilinci oluşturma yükümlülüğü altındadır (Uzun, Sağlam ve Uzun, 2008). Diğer taraftan yeşil ekonominin gerektirdiği yeşil becerilerin kazandırılması da, mesleki ve teknik eğitimin ilgi alanına girmektedir. Buna göre 21. Yüzyıl eğitimi, küresel iklim krizi ile mücadele için sistemin yönetim ve fiziki yapısı ile öğretim programları itibarıyla yeşil dönüşüme katkı sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Okulöncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerini kapsayacak bu yeniden yapılanmada temel amaç, genç kuşaklara yeşil bir dünya algısı, farkındalığı ve bilinci kazandırmaktır. Buna, hâlihazırdaki bilgi ve becerilerin yeşil renge büründürülmesi için informal ve yaygın eğitim de eklenmelidir. Ancak 21.yüzyılın önemli bir gerçeği küresel iklim krizi ise, diğer bir dinamiği de, kuşkusuz yeni nesil dijital teknolojilerdir. Kaldı ki zaten yeşil dönüşüm bir zihniyet meselesi olduğu kadar, bir bilim ve teknoloji konusudur da. Bu itibarla eğitimde yeşil dönüşüme dair tartışmalar, Deniz ve Büyük’ün (2023) ifadesiyle, yeşil ve dijital olacak şekilde, ikiz bir dönüşüme yönelik olmalıdır. Burada, dünyada ve Türkiye’de eğitimin yeşil dönüşümüne dair BM, AB başta olmak üzere uluslararası kurum ve kuruluşlar ile Almanya, Japonya, İngiltere, Çin, Güney Kore gibi ülke deneyimleri ele alınmış, eğitimindeki yeşil dönüşümün mevcut durumu ve geleceği irdelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, eğitimde yeşil dönüşümün amaç, anlam ve kapsamını, küresel ve Türkiye bağlamında incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Eğitimde yeşil dönüşümün amacı, anlamı ve kapsamına yönelik kavramsal çerçeve nasıldır?
2. Eğitimde yeşil dönüşümün mevcut durumu nedir?
3. Eğitimde yeşil dönüşümün geleceği nasıldır?

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın yöntemi, dokümanter analizdir. Nitel araştırmalar sınıfında yer alan derleme ve dokümanter analiz yöntemi, sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun uygundur (Balyer, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Punch, 2011). Belgesel tarama ve doküman inceleme olarak da anılan dokümanter analiz (belge inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniği (Kıral, 2020: 174) olarak da ifade edilmektedir. Doküman analizi, “eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, sınıflandırılması, okunarak betimlenmesi ve değerlendirilmesini kapsar (Karasar, 2009: 118). Bu çalışmada veri kaynaklarını oluşturan dokümanların kapsamı, ilgili metodolojiye (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) uygun olarak seçilen bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Bu kaynakların seçiminde ise ilgili literatür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) kriterlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterler; kitapların, ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması; makalelerin ise Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin sahip olmasıdır. Akademik tezler YÖK’ün ulusal tez merkezi arşivinden alınmış ve bildiri veya sunumlar ise, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olanlardan seçilmiştir. Son olarak internet kaynakları da, akademik tabanlı güvenilir sitelerden alınmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Yeşil dönüşüm ile ilgili olan küresel ısınma, iklim krizi, karbon salınımı ve karbon ayak izi gibi birçok kavram vardır. Yeşil dönüşüm olgusunu daha iyi anlamak için bu kavramlara bakmakta yarar vardır. Ancak öncelikle yeşil dönüşüm kavramını ele almak gerekir. Yeşil dönüşüm, en genel anlamda çevre ile uyumlu bir ekonomik büyümeyi ifade etmektedir. Çevreyi tahrip etmeden gelecek nesillere miras bırakmayı amaçlayan bu kavram, küresel ısınma, çevre kirliliği ve iklim değişikliğine çözüm olarak ortaya çıkmıştır (Şengüllendi ve Şehitoğlu, 2023). Bu konuda birçok uluslararası mutabakat ve ulusal politikalar olsa da, yeşil dönüşümü gerçekleştirmek için üzerinde uzlaşmış evrensel bir belge veya metot mevcut değildir. Üzerinde uzlaşılan tek nokta ise, yeşil dönüşümün acil bir konu olmasıdır. Neticede, bu konuda ülke ve toplum kadar bireye de çok önemli sorumluluklar düştüğü ve yeşil dönüşümün asıl olarak yeşil bir bilinçle mümkün açıktır.

Yeşil dönüşüm ile ilgili kavramalardan ilki, insan ile tabiat arasındaki uyum ve dengenin, insan eliyle bozulmasını ifade eden “antroposen” kavramıdır. İnsanın tabiata hükmetmesi anlamına gelen jeolojik devir benzeri olarak, insanlık dönemi için kullanılmaktadır. Bu kavram, sanayi çağından başlayarak ekosistemlerin insan eliyle değiştirilmesi anlamındadır (Kıyak ve Güneş Bayır, 2022). Diğer önemli bir kavram olan iklim değişikliği ve küresel ısınmanın “evrensel sorun” olarak ele alınması, BM’nin 1976 ve 1977’de ozon tabakasının incelenmesi başlığında konuyu gündeme taşımasıyla mümkün olmuştur. Birçok ülkeyi bir araya getiren bu soruna yönelik çok sayıda uluslararası mutabakat bulunmaktadır. Bunların başında gelen BM İklim Değişikliği

Çerçeve Sözleşmesi” (1994), atmosferdeki sera gazlarını iklim sistemi üzerindeki tehlikeli etkilerini önleyecek düzeyde durdurmayı amaçlamaktadır (Öner, 2023). Diğer önemli bir mutabakat da AB “Avrupa Yeşil Mutabakatıdır”. Bunun amacı ise, 2050 yılına kadar Avrupa Birliği ülkelerinin net sera gazı emisyonlarının olmadığı, kaynak açısından verimli ve rekabetçi bir ekonomiye sahip adil bir topluma dönüştürmeyi hedefleyen yeni bir büyüme stratejisidir (Mirici ve Berberoğlu, 2022). Bu mutabakata yönelik birçok politika belgesi çıkaran Türkiye’de, iklim krizi ile mücadele, Çevre ve Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı sorumluluğundadır. 2872 sayılı Çevre Kanunu, bu kanuna yapılan ekler ve Türkiye Çevre Ajansı, ülkemizde sıfır atığın yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır (Öner, 2023).

Yeşil dönüşüm ile ilgili çok kullanılan “sürdürülebilirlik” kavramı, anlam olarak belirsiz bir süre boyunca bir durum veya sürecin sürdürülebilme kapasitesini ifade eder. Ancak çevre bağlamında sürdürülebilirlik, ekoloji ve ekolojik sistemlerin fonksiyonlarını, süreçlerini ve üretkenliğini gelecekte de devam ettirebilme yeteneği anlamında kullanılmaktadır (Yavuz, 2010). Ekolojik kaygı bağlamında sürdürülebilirlik, ekonomik gelişme ve Dünya’nın ekolojik kapasitesi arasında bir denge bulma arayışı olarak da anlaşılabilir. Bu kavram ekolojik krize neden olan emisyonların yönetilebilmesi için, öncelikle ölçülmesi ihtiyacından doğmuştur (Mirici ve Berberoğlu, 2022). Bununla ilgili “karbon ayak izi” kavramı da, insanın üretip, tüketirken doğaya salınan karbondioksitlerin toplamını ifade etmektedir. Çapı ne olursa olsun, insanın neden olduğu herhangi bir enerji tüketimi karbon salınımına ve dolayısıyla da küresel ısınmaya yol açmaktadır. Aynı konuda “ekolojik ayak izi” ise, insanın çevre üzerinde bıraktığı izlerin toplamını ifade etmektedir (Kıyak ve Güneş Bayır, 2022). Burada, Türkiye’de ekolojik ayak izinin %46 oranıyla AB ortalamasının üstünde olduğu ve bunda en önemli payın da karbon ayak izi olduğunu (Şeneren, 2022: 28) belirtmek gerekir. Yazarın aktarımına göre Türkiye’deki sera gazı emisyonlarında en büyük pay enerji kaynaklı (%70.2) olup, bunu sırayla, tarım (%14), endüstriyel işlemler (%12,7) atık sektörü (%3,1) izlemektedir. Konuyla ilgili değinilmesi gereken diğer bir kavram olan “su ayak izi”, insanın tükettiği mal ve hizmet üretiminde kullanılan toplam temiz su kaynağı miktarıdır. Bu kavram yalnızca su hacmini değil, tüketilen su türünü (yeşil, mavi, gri), ne zaman ve nerede kullanıldığını da gösteren çok boyutlu bir göstergedir. Türkiye’nin üretim kaynaklı su ayak izinin %64’ü yeşil su, %19’u mavi su ve %17’si gri su ayak izidir. Sektörel bazda su ayak izinde en büyük pay tarıma (%89) aittir. Bunu evsel su kullanımı (%7) ve endüstriyel üretim (%4) izlemektedir (Turan, 2017:56-57).

Eğitimde Yeşil Dönüşüm: Mevcut Durum Ve Gelecek

Eğitimin, yeşil ekonomi ve yeşil topluma geçişteki işlevi, “eğitimde yeşil dönüşüm” kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu işlev, hem yeşil dönüşümü gerçekleştirecek bilişsel, duyuşsal ve eylemsel insan davranışlarının kazandırılması ve hem de yeşil topluma adil geçiş ile ilgilidir. Bunlardan eğitimin davranış kazandırarak “toplumu yeşillendirme” işlevi iki türlü anlaşılabilir. Birincisi, yeşil ekonomi ve yeşil topluma geçişle ilgili toplumsal algı, farkındalık ve bilinç oluşturma. İkincisi ise, bu geçişte önemli bir rolü olan yeşil işlere yönelik yeşil becerilerin kazandırılmasıdır. Birincisi, okulöncesiinden yükseköğretime değin tüm kademelerin eğitim politikaları, programları ve uygulamaları ile ilişkili iken; ikincisi daha çok Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE) ile ilgili görünmektedir.

Mevcut durumu göstermesi bakımından Türkiye’nin, öğretim programlarına çevre ile ilgili yaptığı eklemeler ve özellikle MTE sistemini, AB mekanizmalarına dâhil etmek için Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) dikkate değerdir. Bu noktada MEB’in (2022), İklim Değişikliği Eylem Planı Çalıştayı düzenleyerek, “Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi” (MEB, 2023a)

ihdas etmesi önemlidir. Ayrıca yine MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün (MEB, 2023b), 22-23 Kasım 2022’de düzenlemiş olduğu “İklim Değişikliği Farkındalığının Temel Eğitime Entegrasyonu Çalıştayı” da konu ile ilgili yol haritasını belirlemesi bakımdan önemlidir. Nitekim bu çalıştay sonuçlarını gösteren raporda, öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bakış açısıyla güncellenmesi, bunlara uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi, toplumsal farkındalığın oluşturulması ve okulların fiziki kapasitesinin geliştirilmesi hedefleri, mevcut durum ve gelecek vizyonu bakımından önemlidir. Burada ilginç olan MEB’in attığı bu adımlara karşın üniversitelerin bu konudaki yavaş tavırlarıdır. Oysa Türkiye’nin 2024-2028 vizyonu ile aslında tüm eğitim kademelerinin politik (uzak, felsefi) hedefi (Akpınar, 2017) hükmünde olan 12. Kalkınma Planında, yeşil ve dijital dönüşüme ciddi atıflar (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2023) bulunmaktadır. Benzer atıflara Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK, 2024) dokümanlarında da yer verilmiştir. Ancak bu atıfların eğitime ve özellikle de yükseköğretime doğrudan yansıdığını söylemek güçtür. Dünya’da ise, konu ile ilgili olarak, üniversite kampüslerindeki sürdürülebilirlik faaliyetlerini değerlendiren uluslararası sıralama sistemi mevcuttur. Bunlardan birisi olan UI GreenMetric Dünya Yeşil Üniversiteler Sıralama Sistemi, üniversiteleri altı ana gösterge üzerinden derecelendirmektedir. Bu göstergeler ve 1000 üzerinden yapılan puanlama ağırlıkları şöyledir (Zeybek ve Doğu Öztürk, 2023): Yapı ve altyapı (%15), enerji ve iklim değişikliği (%21), atık yönetimi (%18), su kullanımı (%10), ulaşım (%18) ve eğitim (%18). Bu ve benzeri oluşumlar, ülkemizde üniversitelerin yeşil dönüşüme destek vermek için harekete geçmesinin önemini göstermektedir. Bu noktada, Hacettepe Üniversitesinin “yeşil kampus” (<https://library.hacettepe.edu.tr>) ile Beykent Üniversitesinin “Sürdürülebilir Üniversiteler” uygulamaları (<https://busam.beykent.edu.tr>) umut vericidir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’ün aynı konudaki çabaları da sevindiricidir. Bu çabalara, Türkiye’de 11 üniversitede pilot çalışmaları yürütülen “Sürdürülebilir ve İklim Dostu Kampus” (YÖK, 2024) çalışmalarında, sürdürülebilirlik alanında 16 adet sıfır atık belgesi kazanan Kastamonu Üniversitesi ile Dünyanın en yeşil 431. kampüsüne sahip Selçuk Üniversitesi iyi bir örnekler. Dünyadan iyi bir örnek de, Güney Kore çevre bakanlığının, karbon azaltılmasına yönelik seçtiği 100 temel alanda lisansüstü iklim değişikliği okulu programı ile ilgili olarak 17 üniversiteye fon sağlaması (Jun, Vandenberg & Seo, 2023) gösterilebilir. Ülkemiz bazında, konu topyekûn olarak ele alındığında, bazı üniversitelerin konuyla ilgili girişimleri olsa da, Türkiye’de eğitimde yeşil dönüşümün MEB öncülüğünde yürütüldüğü şeklinde değerlendirilebilir. Oysa AB (AB, 2023a), yeşil dönüşüm sorunlarının çözümünde yükseköğretimin eşsiz konumuna dikkat çekerek, üniversitelerin yeşil geçiş için yeniden yapılanmayı bir fırsat olarak değerlendirip, aşağıdaki reformları yapmalarının önemine vurgu yapmıştır.

- Araştırma ve yenilik
- Eğitim ve öğrenciler
- Kadro ve operasyonlar
- Toplum ile angaje olmak ve sosyal etki.

Eğitimin yeşil dönüşüm işlevi konusunda Okada ve Barry (2023), sağlıklı, müreffeh ve adil bir yaşam için yeşil beceriler geliştirerek, bunları kitlelere kazandırmaya dikkat çekmektedir. Çünkü gerek Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve gerekse AB raporlarına göre, yaşanabilir bir dünya için diğer sektörler kadar, eğitime de büyük bir sorumluluk düşmektedir. Kaldı ki yeşil ekonominin gelişmesiyle ilgili olarak yakın gelecekte talebin artacağı yeşil işlere dair mesleki becerilerin kazandırılması da eğitimin görevidir. Ancak buradaki zorluk, üzerinde anlaşılmış bir yeşil işler

tanımı, mevzuatı veya sınıflamasının olmamasıdır (Langthaler, McGrath & Ramsarup, 2021). Bu durum başta MTE olmak üzere, eğitimin yeşil dönüşüme katkısında belirsizliklere yol açacağı belirtilebilir. Paradigma değişimini gerektiren bu belirsizliklerin aşılmasında, AB'nin "MTE'in Yeşillendirilmesi" (AB, 2023a) politikası ilham kaynağı olabilir. Öğretim programlarının, uluslararası ve ulusal yeşil platformlar da dâhil, bütün tarafların katılımıyla, sosyal bağlamda güncellenmesini öngören bu politika, yeşil ve dögüsel bir ekonomiyi harekete geçirebilir. Yine 2050 yılına kadar 2 milyon yeşil iş hedefi koyan AB, bunlarla ilgili becerilerin yeşil eğitimin mevcudiyetine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bununla ilgili eğitimin işlevinin de, "iklim okuryazarlığı" ve "ekolojik okuryazarlık" olduğuna gönderme yapmıştır (Jeknić, 2023). Aynı konuda Daas, Hornberger ve Speicher (2022), yaşanacak iş kayıpları dolayısıyla yeşil ekonomiye geçişin adil olması için eğitimin, mevcut becerileri yeşil yönünde geliştirme rolüne dikkat çekmişlerdir. Bu konuda dezavantajlı gruplara özel önem verilmesi gerektiğini belirten araştırmacılar, en büyük sorunun kayıt dışı istihdamda görüleceğini öngörmektedirler.

Yeşil dönüşüm konusunda Çin'in son yıllarda yöneldiği insan odaklı politikalarından ayrı ele almak doğru değildir. Ancak BM, Çin'in yoksulluğu incelemek uğruna yöneldiği endüstrileşme hamlesinin, yeşil geçişi geciktirdiğini, dolayısıyla bu konuda kat etmesi gereken çok mesafe olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü aslında Çin ekonomisinin temel zenginliği olan beşeri sermaye gittikçe düşerken, enerji tüketimine dayalı teknolojik sermaye artmaktadır (Tong, Wang & Xu, 2020). AB gibi Japonya'nın da 2030'a kadar %46 azalttığı karbonu 2050'ye kadar sıfırlama hedefini zorlu süreçler beklemektedir. Bu konuda politik, endüstriyel ve kamusal çabaları olsa da, Japonya, teknoloji liderliği ile yeşil dönüşüm dengesini tutturmakta zorlanmaktadır (Tanabe, 2023). Japonya'yı yeşil dönüşümde zorlayan sektörler nükleer ve termik santraller ile çelik sektörüdür. Ayrıca ulaşım için hidrojenin çok pahalı olması da bu zorluklar arasındadır (Ohta, 2024). Almanya'nın yeşil dönüşümü AB politikaları bağlamında ele alınmalıdır. Bu konuda, AB'nin küresel iklim krizi ile mücadelede öncü bir rol oynadığı belirtilmektedir. BM öncülüğünde AB'nin de 2050 yılına kadar karbon emisyonunu sıfırlama hedefine bağlı olduğu ve bu hedefin Alman ekonomisi ile doğrudan ilişkili olduğu açıktır. Almanya, birçok siyasi tartışmaya rağmen yeşil dönüşüm konusundaki desteğini son yıllarda büyük enerji üreticilerine kaydırarak yeşil dönüşüme destek vermektedir. Bu destek, yenilenebilir enerjinin nükleer enerji ve fosil yakıtların önüne geçmesi yönündedir. Ancak bu tercihin Alman demokrasisini zorladığı belirtilmektedir. Ancak buna rağmen Almanya'nın, yenilenebilir enerjiye hızlı bir şekilde toptan geçiş yapan en büyük sanayi ülkesi olduğu ifade edilmektedir. Maliye ve adalet konusundaki endişelere rağmen bu geçişte merkezi olmayan model, ilham olabilir (Hager, 2015). BM ve AB müktesebatına uygun şekilde Kore Cumhuriyeti, yeşil kalkınma stratejileri geliştirerek, 2050 yılına kadar karbon nötrlüğüne ulaşmayı hedeflemektedir. Buna uygun olarak uzun vadeli yeşil işgücü taleplerine yönelik devlet, dijital ve düşük karbonlu dönüşüme doğru ilerlemektedir. Kore'nin yeşil ekonomiye geçişi kolaylaştırmak için gerekli yeşil bilgi ve becerilere sahip çalışanlar için üniversitelere destek vermesi iyi bir modeldir. Bu doğrultuda üniversitelerde disiplinlerarası yeşil bilim ve teknoloji programları ihdas edilmiştir. Bu çerçevede öğrencilere sağlanan yeşil öğrenme araştırma fırsatları, burslar, stajlar ve yabancı öğrenci değişimi ile yeşil geçişe katkıda bulunmaktadır (Jun, Vandenberg & Seo, 2023). Yeşil ekonomi konusunda İngiltere Çevre Bakanlığı, Yeşil Ekonomi Planı üzerinden ilerlemektedir. BM ile AB müktesebatına benzer şekilde olan bu plan "yeşil teşvik paketleri" ile desteklenmektedir. Bu desteklerle yeşil kamu yatırımlarının harekete geçebilerek, yeşil bir ekonomiye geçiş planlanmaktadır (Pavlova & Singh, 2022).

Yukarıda çeşitli örnekleri verilen toplumların yeşil dönüşüme geçme çabalarının BM ve AB'nin ilgili mutabakatları çerçevesinde yürüdüğü belirtilebilir. Bunun eğitime yansımalarının da

benzer mutabakatlar çerçevesinde gerçekleştiği söylenebilir. Eğitimin yeşil dönüşüm işlevlerine yönelik olarak, Kwauk ve Casey (2022), UNESCO (2017) belirtmiş olduğu yeterliklere ek olarak, “daha yeşil düşünme”, “yeşil yaşam becerileri” ve “yeşil lens” kavramlarını öne çıkarmaktadırlar. Araştırmacılar, eğitimin sayılan bu kazanımları sağlarken, ölçülebilir davranış değişikliğine dikkat etmesi gerektiği, aksi halde eğitimin, daha yeşil bir amaca yönelik bir araç olarak araçsallaşma riskine dikkat çekmişlerdir. Bu araçsallaşmayı önlemek için Okada ve Barry (2023), eğitimin aşağıdaki konularda hızlıca harekete geçmesini önermektedirler:

- Öğrencilerde iklim değişikliği konusunda daha iyi anlayış geliştirecek bir iklim eğitimi.
- Öğrencileri, çevreyi destekleyen kariyer yollarına hazırlamak.
- Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığı için yeşil ve dijital altyapıya sahip eğitim ortamları.
- Öğrencilere, israfın önlenmesi, kaynak verimliliği ve döngüsel ekonomiye yönelik, daha sürdürülebilir uygulamalar.
- Çevre farkındalığı için öğrencilerin uluslararası eylemlerle buluşturulması.

Sonuç

Son üç asırdır sürekli bozulan küresel ekolojik denge göz önüne alındığında, eğitimde yeşil dönüşüm bir gereklilik olmaktan ziyade, bir zorunluluktur. Nitekim bu konuda başta BM ve AB olmak üzere birçok uluslararası kurum ve kuruluş harekete geçmiş durumdadır. Bunlara konuyla ilgili duyarlı ülkeler de eklenebilir. Önemli bir kısmı insan eylemlerinin sonucu olarak, gezegenimizi topyekûn tehdit eden küresel iklim krizine çözüm olarak ortaya konulan yeşil dönüşüm harekete geçen sözü edilen BM, AB ve birtakım ülke deneyimleri (Öner, 2023) çok değerlidir. Zira farklı üretim ve toplum yapılarına sahip olsak da, aynı yerküre üzerinde bulunmaktayız. Küresel iklim krizinin ulus ve sınır tanımayan tehdidi, bu konuda uluslararası işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Küresel çapta (çoğunlukla gelişmiş ülkelerde) bu krize karşı başvuru olan yeşil dönüşümün sacayakları, yeşil ekonomi, yeşil toplum ve yeşil eğitimidir. Bu üçlüde eğitim, sürdürülebilirlik için kritik önemi haizdir. Çünkü yeşil ekonomiyi sürdürme ve yeşil topluma adil geçiş, aslında eğitimin konusu olan yeşil zihniyet konusudur (Uzun, Sağlam ve Uzun, 2008). Topluma yeşil zihniyet kazandırma konusunda, önde olan örnekler ilham kaynağı olabilir.

Türkiye’de eğitimin yeşil dönüşümü, yeşil ekonominin gölgesinde kalmış nispeten yeni bir konudur. Aslında birçok uluslararası iklim antlaşmasına imza atmış olan Türkiye, çevre konusuna duyarlıdır. 12. Kalkınma Planında atıfta bulunulan bu duyarlılık, MEB (daha önce olarak) ve yükseköğretimin attığı adımlardan da anlaşılmaktadır. Ancak bu adımların hayata geçirilmesinde, özellikle de birey davranışlarına yansımada belirli bir yavaşlık dikkat çekmektedir. Eğitimin yeşil dönüşümüyle yakından ilgili olan bu durum, sadece programlara konu ile ilgili kazanım ve ders eklemekle mümkün değildir. Bu konuda, interdisipliner ve çok boyutlu bir konu olan yeşil dönüşüm ile ilgili olarak eğitimin daha proaktif hareket etmesi gerekir. Bu ise, mevcut sistemin yeşile doğru iyileştirilmesinden ziyade, öncelikle bir paradigma değişimini gerektirir. Bu gereklilik, eğitimin yeşil öğrenme ve düşüncüyü her derste kullanma ile yakından alakalıdır. Zira ancak böyle sürdürülebilir bir yeşil ekonomi ve topluma erişilebilir. Çünkü yeşil ekonomi ve yeşil toplumu var edip, sürdürecektir olan, her dersle ilişkili olarak kazandırılan yeşil bilinçtir. Bu noktada, eğitimin yeşil dönüşümünü kolaylaştıracak yasal ve yönetsel düzenlemelerin de acilen hayata geçirilmesi gerekir. Son tahlilde yeşil dönüşüm konusu veya sorunu, bir devlet ve eğitim politikası veya yasal bir mevzunun çok ötesinde, insanlığın varoluşsal bir sorunudur. Yeşil düşünce, yeşil

öğrenme, yeşil tutum, yeşil bilinç sadece eğitimin değil, her tür ekonomik ve sosyal işin de gereği olan, gezegenimizin geleceği ile ilgilidir. Bunun için 21. Yüzyılın yeşil ekonomi, akıllı ve yeşil toplumu gibi, eğitimin de acilen yeşil ve dijital şeklindeki ikiz bir dönüşümle (Deniz ve Büyük, 2023) bünyesinde birçok yeşil hedef, konu ve kavramı barındıran yeşil bir pedagojiye doğru hızlıca yol alması elzemdir. Türkiye’de karbon ayak izinin baş müsebbibinin enerji olduğu (Turan, 2017) hatırlandığında, yeşil pedagojinin, enerji tüketimini sınırlayan, çevre dostu teknolojiler dolayımı, yeşil zihin ve eyleme yönelen bir yapıda olması beklenebilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki Kaynakların Bilimsel Çalışmalarda Gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Birpınar, M. E. (2022). Küresel Sorun: İklim Değişikliği “Gelişimi, Uluslararası Müzakereler ve Türkiye. *Çevre Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 20-36.
- Daas, A., Hornberger, A. & Speicher, A. (2022). Skills for a Just Transition to a Green Future. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Deniz, N. ve Büyük, K. (2023). İkiz Dönüşüm: Yeşil ve Dijital Dönüşüm. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 57-70.
- Hager, C. 2015. Germany's Green Energy Revolution: Challenging the Theory and Practice of Institutional Change. *German Politics and Society*, 33 (3), 1-27.
- Jeknić, R. (2023). Education for Sustainable Development and Green Transformation of the EU. *EU and Comparative Law Issues and Challenges Series (ECLIC)*, 7, 56–81.
- Jun, D., Vandenberg, P., Shin, M. & Seo, J. (2023). The Role of Tertiary Education for Green Transition: Initiatives in the Republic of Korea. ADB Press, No: 287.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kıyak ve Güneş Bayır, 2022 Kıyak, B. ve Güneş Bayır, A. (2022). İklim Destekli Beslenmede Bitki Bazlı Diyetler ve Sağlık Üzerine Etkileri. *Akademik Et ve Süt Kurumu Dergisi*, 4, 35-54.
- Kwauk, C. T. & Casey, O. M. (2022). A green skills framework for climate action, gender empowerment, and climate justice. *Viley*, 1-9. DOI: 10.1111/dpr.12624.
- Langthaler, M., McGrath, S. & Ramsarup, P. (2021). Skills for Green and Just Transitions. Reflecting on the role of Vocational Education and Training for Sustainable Development. Austrian Foundation for Development Research – ÖFSE.
- MEB, (2023a). <https://merkezisgb.meb.gov.tr> >.

- MEB (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İklim Değişikliği Farkındalığının Temel Eğitime Entegrasyonu Çalıştayı Raporu. https://tegm.meb.gov.tr > meb_iys_dosyalar.
- MYK (2024). Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu. <https://www.myk.gov.tr>
- Mirici, E. M. ve Berberoğlu, S. (2022). Türkiye Perspektifinde Yeşil Mutabakat ve Karbon Ayak İzi: Tehdit Mi? Fırsat Mı? *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 8(1), 156-164.
- Ohta, H. (2024). Japan's Green Transformation (GX): Its potential and limitation. Waseda University Prepared for CENRIT Blue Sky Seminar 19 June 2024.
- Okada, A. & Barry, G. P. (2023). A Climate Change and Sustainability Education Movement: Networks, Open Schooling, and the 'Care-Know-Do' Framework. *Sustainability*, 15(3), article no. 2356. <https://doi.org/10.3390/su15032356>.
- Öner, Ş. (2023). İklim Değişikliği Sorununun Uluslararası Gelişmeler Eşliğinde Türkiye'nin Politika ve Kurumlarına Yansımaları. *Ombudsman Akademik*, 9(18), 13-47.
- Pavlova, M. & Singh, M. (2022). Recognizing Green Skills Through Non-formal Learning A Comparative Study in Asia. *Education for Sustainability* 5. Singapore: Open Access, Springer.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Sevim, B. ve Ünlüönen, K. (2010). İklim Değişikliğinin Turizme Etkileri: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 43-66.
- Şengüllendi, M. F. & Şchitoğlu, Y. (2023). Yeşil Dönüşüm Araştırmalarının Kavramsal Dönüşümü: En Temel ve Güncel Araştırma Konularının Bibliyometrik Analiz Yöntemi İle Tespit Edilmesi. *İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 557-574.
- Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanabe, Y. (2023). Japon'sa Green Transformation (GX) Strategy toward 2050 32nd Annual Conference Northeast Asia Economic Forum.
- Tong, H., Wang, Y. & Xu, J. (2020). Green transformation in China: Structures of endowment, investment, and employment. *Structural Change and Economic Dynamics* 54, 173-185.
- Turan, E. S. (2017). Türkiye'nin Su Ayak İzi Değerlendirmesi. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 74, 55-62.
- Uzun, N., Sağlam, N., & Uzun, F. V. (2008). Yeşil Sınıf Modeline Dayalı Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesinin Çevre Bilinci ve Kalıcılığına Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 59-74.
- Yavuz, 2010 Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik Kavramı Ve İşletmeler Açısından Sürdürülebilir Üretim Stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-86.
- YÖK (2024). <https://www.yok.gov.tr >>.
- Zeybek, B. ve Doğu Öztürk, İ. (2023). Üniversitelerin Sürdürülebilirliği: UI GreenMetric ve Türkiye'deki Üniversitelerin Değerlendirilmesi. <https://yesilbuyume.org/>.

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

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

Özet

Bu çalışmanın amacı, yeşil dönüşüm bağlamında mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve geleceğini incelemektir. Konu ile ilgili literatür taramasını 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 eğitimidir. 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 Geçiş ilişkili Avrupa Eğitim Alanı Çalışma Grubu" (AB, 2023a) deneyimi, yol gösterici olabilir.

Anahtar Sözcükler: Yeşil yeterlikler, yeşil meslekler, mesleki ve teknik eğitim.

ID - 108 - Reflections of Green Transformation on Vocational and Technical Education

Bahadır Köksalan

İnönü University, Türkiye
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr
0000-0001-8542-9719

Burhan Akpınar

Fırat University, Türkiye
bakpınar23@gmail.com
0000-0003-3509-0475

Taha Yasin Akyıldız

Fırat University, Türkiye
tya346@gmail.com
0000-0002-5321-1368

Betül Gezer

Fırat University, Türkiye
betulgezer2744@gmail.com
0000-0002-8318-3273

Abstract

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

Giriş

Yeşil ekonomi ve yeşil toplum ile başlayan yeşil dönüşüm, kaçınılmaz olarak eğitime de yansiyarak eğitimde yeşil dönüşümü başlatmıştır. Çünkü küresel iklim krizine karşı uluslararası inisiyatif olarak ortaya çıkan yeşil dönüşümün, siyasi irade ve kararlılık ile yasal düzenlemeler kadar bir zihniyet meselesi olduğu çabucak anlaşılmıştır. Eğitim marifetiyle kazandırılacak olan yeşil zihniyetin de tek başına yeterli olmadığı anlaşıncı, yeşil dönüşümün ancak insan düşünce ve eylemleri ile sürdürülebileceğine (Okada & Barry, 2023) kanaat getirilmiştir. Bu kanaatin sonucunda da, bireye yeşil düşünme, yeşil bilinç ve yeşil beceriler kazandıracak eğitim sistemi tesis etme arayışları başlamıştır. Bunlardan yeşil düşünme ve yeşil bilinç kazandırma bilişsel bir süreci gerektirirken, yeşil beceriler kazandırma ise Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE)'in konusudur. İklim krizine çözüm olarak ortaya konulan yeşil dönüşümü sürdürülebilir kılacak olan bireye yeşil beceriler kazandırmada MTE'i öne çıkaran, sadece bu okulların işgücü yetiştirme işlevi (Üstün ve Yiğit, 2022) değildir. Zira yeşil dönüşüm bir zihniyet ve davranış konusu olmanın yanında, ciddi bir teknoloji konusudur da. Burada yeşil dönüşüme aracı işlevi gören teknoloji, tabii ki çevre dostu temiz üretim süreçlerine sahip, enerji tasarrufu ve atık azaltma yöntemleri haiz yeşil teknolojidir (Türk, 2024). Dolayısıyla yeşil ekonomi ve yeşil topluma geçiş aslında yeşil ve teknoloji boyutları olan ikiz bir dönüşümdür (Deniz ve Büyük, 2023). İşte gezegeni yaşanılabilir kılacak bu ikiz yeşil dönüşümü başlatıp, devam ettirecek, teknoloji tabanlı yeşil işgücünü yetiştirmede MTE eşsiz bir konuma sahiptir. Bu eşsiz konuma dair Daas, Hornberger ve Speicher'in (2022), yeşil bir geleceğe adil geçişin ancak yeşil bir MTE ile mümkün olabileceği yönündeki tespitleri dikkat çekicidir. Nitekim bu önemine binaen başta AB olmak üzere, yeşil dönüşümde inisiyatif alarak, orta vadede karbon salınımını sıfırlamayı hedeflemiş, çoğu gelişmiş ülkenin yeşil bir MTE sistemi kurma gayretleri dikkat çekicidir.

Birleşmiş Milletler (BM) ile Avrupa Birliği (AB) mutabakatları çerçevesinde ilerleyen yeşil MTE sistemi çabalarına bakıldığında, bu okulların amaç, yapı ve işleyiş olarak yeşile yöndikleri görülmektedir. Bu noktada en dikkat çekici olan ise MTE'in amacını şekillendiren yeşil mesleki beceri standartları ile bunları hayata geçirecek öğretim programları (müfredat) geliştirme çalışmalarıdır. Ancak burada belirtmek gerekir ki Türkiye'nin, yeşil dönüşüm için genel eğitimde gösterdiği çaba, aynı oranda MTE'e yansımamaktadır. Bu durum muhtemelen ekonomik yapının yeşil işgücü talebinde bulunmaması ile alakalıdır. Ancak BM ve AB gibi uluslararası kurum ve kuruluşların ekonomiyi fonlamayı giderek daha fazla yeşil mutabakatlara bağlaması, gelecekte, Türk ekonomisinin ihtiyaç duyduğu mali fonlara erişmesini güçleştirebilir. Bu itibarla Türk sanayisinin, emek-yoğun ve çevreyi kirleten Endüstri çağı yapısından sıyrılıp, Bilgi Çağı ve yeşil mutabakatlara uygun, teknoloji-yoğun bir üretime geçmesi elzemdir. Kaldı ki bu konuda devletin ciddi teşviklerinin olduğu da bilinmektedir. Bunun en tipik yansımasını 12. Kalkınma Planında (2023) görmek mümkündür. Şurası açıktır ki, geleneksel emek-yoğun ve çevreyi kirleten bir endüstrinin sürdürülebilirliği yoktur. Zira Türk sanayinin ihtiyaç duyduğu mali fonlar gittikçe daha fazla yeşil mutabakatlara bağlı hale gelmektedir. Ayrıca, küresel yeşil dönüşümün orta vadede ortaya çıkaracağı yeşil mesleklerin, yeşil işgücü ihtiyacını da unutmamak gerekir. Dolayısıyla Türk ekonomisinin yeşil dönüşümü, küresel düzlemde saygın bir konuma sahip olmak için Türkiye'nin yeşil topluma geçişi bakımından ertelenemez bir gerekliliktir. Bu gereklilik, sadece ülkenin saygın bir konumu için değil, gezegenimizi kurtarmak için de önemlidir. Önemli olan diğer bir husus da, Türk ekonomisinin yeşil dönüşümünü, eğitimde ve özellikle de MTE'de yeşil dönüşümün önünü açacak olmasıdır. Bu itibarla MTE'in amaç, yapı ve işleyiş olarak yeşil dönüşümünün, yeşil ekonomi ile yeşil toplum bağlamında ele alınması önemlidir. Bu önemden hareket eden çalışmanın

amacı, dünyadaki yeşil dönüşümün mesleki ve teknik eğitime yansımaları ele alıp, Türkiye için yol haritası çıkarmaktır.

Yöntem

Genel amacı, yeşil dönüşümün mesleki ve teknik eğitime yansımalarını analiz etmek olan bu çalışma, derleme niteliğinde olup, dokümanter analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

4. Yeşil işler ve yeşil mesleklere dair kavramsal çerçeve nasıldır?
5. Yeşil Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE)’in dünyada ve Türkiye’deki yapı ve işleyişi nasıldır?
6. Türkiye’de Yeşil MTE’e yönelik öneriler nelerdir?

Yukarıdaki sorulara cevap aramada veriler, çalışmanın amacına uygun olarak seçilen belgelerdir. Bu belgelerin okunması, betimlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan dokümanter analiz, sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışmalardır (Balyer, 2016; Punch, 2011). Diğer taraftan dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Kırıl, 2020). Karasar (2009: 118) ise, dokümanter analizi, “eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, sınıflandırılması, okunarak betimlenmesi ve değerlendirilmesi” şeklinde tanımlamıştır.

Çalışmanın veri kaynağını teşkil eden dokümanların kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) belirlenmiş, konuyla ilgili bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Bu kaynakların seçiminde ise ilgili literatür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) kriterlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterler; kitapların, ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması; makalelerin ise Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin’e sahip olmasıdır. Akademik tezler YÖK’ün ulusal tez merkezi arşivinden alınmış ve bildiri veya sunumlar ise, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olanlardan seçilmiştir. Son olarak internet kaynakları da, akademik tabanlı güvenilir sitelerden alınmıştır.

Yeşil İşler ve Yeşil Meslekler: Kavramsal Çerçeve

Ekonomi ve endüstrinin kahverenginden yeşile dönüşümünde öne çıkan kavramların başında “yeşil kariyer” gelmektedir. Yeşil kariyer, yeşil dönüşümle ortaya çıkan ve çıkacak olan yeni işlere yöneliktir. Zira yeşil dönüşüm bazı işleri sekteye uğrattırken birçok yeni işe kapı aralayacaktır. Nitekim BM, ILO ve AB müktesebatları çerçevesinde içerisinde harekete geçen çoğunlukla gelişmiş ülkeler, yeşil ekonomiyi sürdürecektir yeşil işler ihdas etme planları yapmaktadırlar. Buna göre 2030’a kadar yaklaşık 24 milyon yeni yeşil iş ihdas edilmesi beklenmektedir (Yolvermez, 2023: 90). İşçi, işveren, devlet ve sendikalara ciddi yansımaları olan bu durum, aynı zamanda yeni kariyer anlamına da gelmektedir. Bu durum teknolojik gelişme için de geçerlidir. Dolayısıyla küresel ekseninde yeşil dönüşüm sürdürülebilirse, ortaya yeşil ve teknoloji dolayimli birçok kariyerin çıkacağı öngörülebilmektedir. Hâlihazırdaki çalışmalar ortaya çıkacak bu yeşil ve teknoloji dolayimli yeni kariyerlerin yüksek vasıflar gerektireceği öngörülmektedir (Yolvermez, 2023: 92). Çalışmanın konusu olmadığı için bu vasıflardan ziyade, burada yeşil işler, yeşil beceriler ve yeşil kariyer kavramları üzerinde durulmuştur.

Yeşil işler (green jobs) kavramı tarihsel olarak, 1994 yılında Marc Jacobs (1994) tarafından “Green Jobs?: The Employment Implications of Environmental Policy” isimli eserinde kullanmıştır (Yılmaz, 2021: 98). Tanım olarak yeşil işler, yeşil ekonomi ile birlikte gündeme gelen ve yeşil istihdam (yeşil yakalı) imkânı sağlayan işler (Özsoy, 2011: 20) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle yeşil işler, yeşil okuryazarlığın dâhil olduğu istihdam alanı olarak da ifade edilebilir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)’ne göre yeşil iş çevresel sürdürülebilirlik taşıyan ekonomik faaliyetleri içeren, aynı zamanda da insana yakışır standartta çalışma koşulları sunan işlerdir (Üner, 2017: 9). Azazi ve Uzma (2022: 95), yeşil işlerin daha iyi anlaşılabilmesi için “kahverengi işleri” tanımlamak gerektiğine işaret etmişlerdir. Buna göre kahverengi işler, fosil yakıtlara bağımlı olan, hammadde ve enerjinin verimli kullanılmadığı ekolojik dengeyi bozan işlerdir. Bunun aks olarak yeşil işler ise, yenilenebilir enerji ve hammaddeyi verimli kullanan, çevre dostu işlerdir. Bu konuda uluslararası kabul görmüş net bir tanım olmadığına dikkat çeken Aybas (2022: 90), UNEP ve ILO’dan hareketle yeşil işleri, “çevrenin korunması veya eski haline getirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunan işler” şeklinde tanımlamıştır. Yazarın diğer bir tanımına göre yeşil işler, karbon salınımı ve enerji tüketimini azaltan, biyoçeşitliliği koruyan, atık ve kirlilikle mücadele eden, tüm malzemeleri daha verimli kullanan işlerdir. Bu işler tarım, üretim, ar-ge, yönetim, hizmetler, hukuk, mühendislik gibi sahalardaki istihdamı kapsamaktadır ve bu işlerde çalışanlar da “yeşil yakalı” olarak adlandırılmaktadır.

Yeşil işler ve meslekler konusunda Daas, Hornberger ve Speicher (2022), yeşil meslekleri; enerji ve hammadde tüketimini azaltan, sera gazı emisyonlarını sınırlayan, atık ve kirliliği en aza indirmeye çalışan meslekler, şeklinde tanımlamaktadırlar. Konuyu daha geniş bir perspektiften ele alan Özsoy Erden (2016: 52), yeşil işleri, “çevre kalitesini korumayı ve artırmayı sağlayan, gelecekte dünya ekosistemine zarar verebilecek her türlü faaliyetten kaçınan işler” olarak ele almaktadır. Ön şart olmasına rağmen, çevreye zararı azaltan ve koruyan herhangi bir iş veya mesleğin “yeşil” sayılması için düzgün işler (decentjobs), yani, insan onuruna yaraşır olması da gerekmektedir. Bu durum yeşil topluma adil geçiş için çok önemlidir. Zira yeşil dönüşümün, geleneksel sektörlerde yıkıcı etkilerinin olduğu ve olacağı bilinmektedir. Dolayısıyla bu yıkımın yol açacağı muhtemel olumsuzlukların giderilmesinde “yeşil ve düzgün iş” olgusu önem kazanmaktadır. Başka bir tanımlamayla yeşil işler, ekolojik çevreye duyarlı, istihdam açısından adil ve eşitlikçi işlerdir. Yeşil işler, iklim değişikliği ve ekosistemde iyileşme sağlama yanında, geri dönüşüm ve her tür kirliliğin çözümüne de katkıda bulunmaktadır. Buna göre yeşil işlerin ekonomik, ekolojik ve sosyal faydalarından söz edilebilir (Yılmaz, 2021: 97).

Özsoy (2011: 20) ile Azazi ve Uzma’nın (2022: 95) çeşitli kaynaklardan aktardığına göre, yeşil mesleklerle ilgili sektörler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yenilenebilir enerji
- Enerji etkin: binalar, sanayi ve ulaşım
- Mobilite: toplu taşıma
- Geri dönüşüm, atık yönetimi
- Sürdürülebilir tarım, ormancılık ve balıkçılık
- Çevresel hizmetler olarak sınıflandırılabilir.
- Kaynak yoğun üretim

Konuyu Türkiye bağlamında ele alan Çataalkaya (2009) yeşil işlerle ilgili meslekleri aşağıdaki gibi sıralamıştır (Yeşil ve Fidan, 2017: 609):

- Yenilenebilir enerji uzmanı
- Yeşil pazarlama danışmanı
- Yeşil insan kaynakları yönetmeni
- Yenilenebilir enerji hukuku
- Organik tarım mühendisi
- Yeşil (ekolojik) turizm / tatil uzmanı

Yeşil mesleklerle ilgili olarak ABD Çalışma Bakanlığı Mesleki Bilgi Ağı (O*NET) tarafından geliştirilen yeşil ekonomi programı yeşil mesleklere özgü kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Buna göre üç tip yeşil iş bulunmaktadır (Evans-Klock ve Lettmayr, 2022; Consoli vd., 2016'den aktaran: Aybas, 2022: 91):

- Mevcut becerilerin (vasıfların) yükseltileceği meslekler: Otomotivden, tarıma tüm endüstrilerde yeşil işgücü (yüksek vasıflı) talebi artacaktır.
- Yeniden yapılanma gerektiren meslekler: Enerji sektörü ve fosil yakıt üretim sektörü.
- Yeşil ekonominin ortaya çıkaracağı yeni meslekler.

Aynı çalışmada, bu üç tür mesleğe yönelik istihdamın en az dört şekilde etkileneceği belirtilmektedir:

1. Mevcut üretim takımlarına eklenen yeşile dair kontrol ekipmanları ek iş oluşturacaktır.
2. Atıkların geri dönüşümü, farklı meslekler ortaya çıkaracaktır.
3. Yasaklı ambalajlamaya dair mevzuatlar bazı meslekleri ortadan kaldıracaktır.
4. Mevcut birçok işe dair beceri setleri yeşillendikçe, bu mesleklerin çalışma yöntemleri yeniden yapılandırılacaktır.

Yeşil Mesleki ve Teknik Eğitim

Yeşil ekonominin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan yeni meslekler ve bu mesleklerin icrasını mümkün kılacak yeşil beceriler, temelde MTE'nin ilgi alanına girmektedir. Ancak yeşil ekonomide istihdam edilecek yeşil işgücünün sahip olması gereken yeşil becerileri kazandıracak MTE, geleneksel sanayi tarzından ziyade, “yeşil MTE” olmalıdır. Yeşil MTE'nin işlevi, sadece ekonomideki yeşil dönüşümle birlikte ortaya çıkacak yeşil mesleklere yönelik yeni taleplere dair işgücü yetiştirmek değildir. Bunun yanında yeşil MTE'nin, mevcut işgücünün geleneksel becerilerini yeşile dönüştürmede de önemli bir rolü olacaktır. Bunların yanında yeşil MTE, genel eğitimin yeşil dönüşümünde de üzerine düşeni yapmak durumunda kalacaktır.

Eğitimin yeşil dönüşümünün MTE'e yansımaları olan yeşil MTE'in bu işlevini yerine getirmesi, ülke politikaları, üretim biçimi ve toplumsal yapıdan bağımsız değildir. Konu Türkiye bağlamında ele alındığında, yeşil MTE'in mevcut işgücünün yeşillendirilmesi ile gelecekte talep edilecek yeşil becerileri kazandırması, büyük oranda devletin iklim politikası ile ekonomideki yeşil dönüşüme bağlıdır. Yoksa Türkiye'de henüz uçak ve hava araçları üretiminin olmadığı zamanlarda mezun olan uçak mühendislerinin çok farklı işlerde çalışmak zorunda kalmasına benzer bir durum ortaya çıkabilir. Bu noktada yeşil MTE'in, mevcut işgücü vasfını yükselterek yeşillendirmede karşılaşacağı en önemli sorunlardan birisinin de kayıt dışı ekonomi olacağı öngörülebilir. Diğer bir muhtemel sorun alanı da, dezavantajlı gruplara yeşil vasıf kazandırmaktır. Bu itibarla yeşil MTE'in

amaç, yapı, öğretim programları ve işleyişinin, devletin iklim politikaları ile ekonomi sektörünün talep ve istihdamı (kayıtlı ve kayıt dışı) bağlamında ele alınması gerekir. Bu noktada yeşil dönüşüme bizden çok önce başlamış ülke deneyimleri de yol gösterici olabilir. Bunlardan birisi olan Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezinin (CEDEFOP) 2010 yılında yaptığı çalışmalar ile İLO'nun ilgili konudaki önerileridir. Buna göre öncelikle, yeni yeşil beceri setleri kazandıracak öğretim programları geliştirilmelidir. Bunun için yeşil işlerin gerektirdiği yeni beceriler ile mevcut becerilerin karşılaştırılması önemlidir. Sonra, yeşil iş sahalarındaki becerileri düzeyleri sınıflandırılmalıdır. Örnek olarak tüm öğrencilerin yükseköğretimle yeşil becerilerde uzmanlaşması gerekli değildir. Kaynak verimliliği için orta derecedeki beceriler lise düzeyinde kazandırılmalıdır. Bu kazandırmaların bir kısmı örgün eğitimle ve bir kısmı da yaygın eğitim ile kazandırılabilir. Yine yeşil becerilerin bir kısmı okulda ders veya atölyelerde, bir kısmı kurlarda ve bir kısmı da sanayide kazandırılabilir. Merkezi yönetim, yerel yönetim ve ekonomi sektörü ile birlikte yapılacak bu çalışmalarda toplumun tüm kesimlerinin (dezavantajlı gruplar da dâhil) dikkate alınması, adalet bakımından önemlidir. (Özsoy, 2011: 28-29). Buna göre Türkiye'deki MTE ile ilgili çıraklık eğitimi, meslek lisesi, meslek yüksekokulu ve teknik yükseköğretimin yeşile doğru yapılanması önemlidir. Bu önem, yeşil MTE'nin gerek eğitimin yeşil dönüşümündeki sorumluluğu ve gerekse ekonomik gelecek vizyonu bakımından kritiktir. Çünkü Okada ve Barry'ye (2023) göre, yeşil ekonominin gelişmesiyle beraber yakın gelecekte yeşil işgücüne olan talep, nitelikli insan gücünden fazla olacaktır. Ayrıca mesleki becerilerin aile, toplum ve ekonomideki etkisi dikkate alındığında, yeşil MTE, sadece eğitimin yeşil dönüşümü için değil, yeşil ekonomi ve yeşil toplum için de önemlidir.

Yeşil MTE konusunda AB'nin çizdiği yol haritası, Türk MTE sisteminin yeşil dönüşümü için ilham verebilir. AB yeşil MTE için aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır (AB, 2023a):

- Tüm programlarda yeşil geçiş için çapraz becerilere giderek daha fazla odaklanılmalıdır.
- Harmanlanmış / dijital öğrenme de dahil olmak üzere yeni öğretme ve öğrenme yöntemlerinin benimsenmesi önemlidir.
- Müfredatın bir parçası olarak çevresel sorunlara yenilikçi çözümler geliştirmek, temel amaç olmalıdır.
- Müfredatlar sosyal taraflarda dâhil, geniş bir paydaş yelpazesıyla etkileşim ile geliştirilmelidir.
- Müfredatlar mevcut ve gelecekte, ulusal ve bölgesel işgücü piyasasının yeşil taleplerini karşılamaya yönelik olmalıdır.

Yeşil dönüşüm ile ortaya çıkacak yeni yeşil meslekler ile mevcut becerileri yeşillendirmeye yönelik yeşil MTE programlarının yeşil bilgi, yeterlilik, beceri, değer ve tutumları kazandırmak için üç işlevi vardır. Bunlar (Daas, Hornberger ve Speicher, 2022):

- 1- Başlangıç eğitim programları: İş deneyimine sahip olmayan gençlere yönelik yeşil mesleki beceriler ve kariyer kazandırma amaçlıdır.
- 2- Beceri yükseltme veya beceri geliştirme: Halihazırda işgücüne hızlıca yeni yeşil beceri ve vasıflar kazanmayı hedef alır.
- 3-Adil Geçiş bağlamında yeniden beceri kazandırma: Genellikle işsiz veya çalıştıkları sektörün dönüşümü nedeniyle işini kaybetme riskiyle karşı karşıya olanları hedefler. Kurslarla bunların

istihdamı sürdürmek veya işgücü piyasasına yeniden girmelerini sağlayacak yeşil nitelik veya beceri kazandırma amaçları.

Araştırmacıların bu üçlü program amaç ve tipine dair sınıflamaları, okula dayalı Türk MTE sisteminin dönüşmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Zira sadece geleceği ve gençleri hedef alan bir yeşil MTE, mevcut ve kısa vadeli ihtiyaçlara cevap veremez. Bunun için Türkiye’de MTE sistemine dâhil çıraklık eğitimi, meslek lisesi, meslek yüksekokulu, teknik yükseköğretim, halk eğitim merkezlerinin, yeşil dönüşümde işlevsel olabilmek için, örgün ve yaygın eğitimi kapsayan, ders ve kursu içeren her yaş ve mesleğe yönelik eğitim-öğretim yapacak şekilde yeniden yapılanması elzem görünmektedir. Yeşile doğru bu yeniden yapılanmada öğretim programlarının kazandıracağı yeterlikler ise salt yeşil beceri veya vasıflar değil; yeşil bilgi, yeşil yetenek ile yeşil değer ve tutumları da kapsamalıdır (Langthaler, McGrath ve Ramsarup, 2021). Yeşil bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerler konusunda Kwauk ve Casey (2022), ölçülebilir değerlendirme kriterlerini zorunlu olarak görmektedirler. Bu durum hem yeşil MTE’nin sürdürülebilirliği ve hem de sertifikalandırılması için önemlidir. Bu noktada araştırmacılar yeşil yaşam becerilerinde kesişim için yeşil MTE’nin, yeşil genel eğitim ile birlikte ele alınmasını önermektedirler. Zira ancak bu şekilde evde, sokakta ve işte yeşil bir yaşam mümkün olabilir. Bunun için yeşil MTE’in sadece yeşil psikomotor kazanımlara (becerilere) odaklanması doğru değildir. Ya yeşil MTE bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan bir bütünlükte yapılması ya da, MTE psikomotor alana, genel eğitim de bilişsel ve duyuşsal alana odaklanarak, birbirini tamamlamalıdır. Bununla ilgili olarak Pavlova ve Singh (2022), tüm mesleklerin yeşil vasfı kazanması için genel olarak yeşil beceriler tanımlamasının gerekli olduğunu ve yeşil meslekler için ek spesifik yeşil becerilere ihtiyaç olduğuna dikkat çektikten sonra, yeşil tutum ve değerlerin yeşil becerilerin temel bir unsuru olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Yapılan çalışmada, yeşil işlerin karakteristik özelliklerinin farklı bir eğitim ve beceri kazandırma sürecini gerektirdiği görülmektedir.

Konu Türkiye bağlamında ele alındığında, Yeşil ve Fidan’ın (2017) Türkiye bağlamında yaptığı çalışmada yeşil eğitim sürecinin özellikleri; dinamik ve interaktif, çoklu beceri ve bilgi sunumu, farklı kurum ve birimlerin işbirliğini gerekli kılma ve disiplinler arası olma, şeklinde belirlenmiştir. Yine aynı araştırmacıların aktardığına göre, Türkiye’de 30 mesleki ve teknik okulda “Yenilenebilir Enerji Teknolojileri” alanı mevcut olup, bunların bazılarında “Güneş Enerjisi Sistemleri dalı” ve “Rüzgâr Teknolojileri dalı” bulunmaktadır. Ayrıca Meslek Yüksekokullarında da konuyla ilgili “Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi” gibi programlar bulunmaktadır. Lisansüstü düzeyde de yeşil ekonomiye insan gücü yetiştirmek için “Yenilenebilir Enerji Kaynakları Araştırma Merkezi”, “Enerji Enstitüsü” , “Güneş Enerjisi Enstitüsü” gibi birimlerde yeşil dönüşüme dair eğitim ve araştırmalar yürütülmektedir.

Sonuç

Küresel iklim krizine çözüm olarak ortaya çıkan yeşil dönüşümün sacayaklarından birisi olan yeşil eğitimin MTE’e ciddi yansımaları mevcuttur. Yeşil MTE olarak adlandırılabilir olan bu yansılardan, Türkiye’deki her kademe eğitim ve öğretim veren okullar payına düşeni almaktadır. Türkiye’nin yeşil ekonomi ve yeşil topluma geçişinde yeşil MTE, tamamlayıcı bir işleve sahiptir. Ülkemizdeki MTE’in yeşile geçişi ile yakından ilgili olan bu süreç yavaş işlese de, ortaöğretim düzeyindeki MTE’de yeşil programların açılması, ön lisans düzeyinde buna dair programların ihdas edilmesi ve lisansüstü düzeyde yeşil işgücü yetiştirme uygulamaları umut vericidir. Bu umudun çıraklık eğitimi ile lisans programlarında da devam edebilmesi için, bunlarında hızlıca yeşil dönüşüme geçişleri önemlidir.

Türkiye’de eğitimin yeşil dönüşümünde tamamlayıcı işleve sahip yeşil MTE’in, yeşil ekonomi ile yeşil topluma adil geçişe destek vermesi için dünya örneklerinden hareketle yeniden yapılanması kaçınılmazdır. Bu yeniden yapılanmada her şeyden önce, mevcut ve gelecekteki yeşil beceri talepleri kazandıracak yeşil MTE öğretim programları ihdas edilmelidir. Milli ve evrensel yeşil gidişatı dikkat alarak, mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları gözetererek, Türkiye ekonomisi ve sosyolojisi çerçevesinde yapılacak bir ihtiyaç analizi, sürdürülebilir bir yeşil MTE için başlangıç noktasıdır. Bu nokta, devlet, ekonomi ve eğitim paydaşlarının bir araya gelerek, bu ihtiyaçları karşılayacak öğretim politikaları ve programları geliştirmekle tahkim edilmelidir. Bu aşamada BM, AB, ILO gibi uluslararası kuruluşlar ve MEB, MYK ve ilgili diğer Bakanlıklar gibi ulusal birimler ile iş dünyası ve sendika temsilcilerinin koordinasyonu yaşamsal önemi haizdir. Üçüncü aşama, bu programları uygulayacak yeşil beceriler ile yeşil pedagojik bilgilere sahip öğretmenleri yetiştirmektir. Bu konuda teknoloji fakülteleri ile mühendislik fakültelerinin harekete geçmesi çok önemlidir. Dördüncü aşamada, yeşil MTE’in yeşil ekonomi ile uyumlu şekilde eğitim ve öğretim yapmasının sağlanması ve son olarak da, bunları denetleyecek bir üst kurulun teşekkül edilmesidir.

Kaynakça

- Aybas, M. (2022). “Yeşil İş, Yeşil Meslekler ve Yeşil İklim Krizi Yönetimi Uygulamaları” içinde İklim Krizi Ve Sosyal Politika (Ed. Abdulhalim Çelik). Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Azazi, H. ve Uzma, O. (2022). Türkiye’de Yeşil Ekonomi, Yeşil İşler ve Yeşil İstihdam. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 93-100.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki Kaynakların Bilimsel Çalışmalarda Gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Daas, A., Hornberger, A. & Speicher, A. (2022). Skills for a Just Transition to a Green Future. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Deniz, N. ve Büyük, K. (2023). İkiz Dönüşüm: Yeşil ve Dijital Dönüşüm. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 57-70.
- Kalkınma Planı (2023). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2023). Strateji ve Bütçe Başkanlığı, On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028). <https://www.sbb.gov.tr>.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kwauk, C. T. & Casey, O. M. (2022). A green skills framework for climate action, gender empowerment, and climate justice. *Viley*, 1-9. DOI: 10.1111/dpr.12624.
- Langthaler, M., McGrath, S. & Ramsarup, P. (2021). Skills for Green and Just Transitions. Reflecting on the role of Vocational Education and Training for Sustainable Development. Austrian Foundation for Development Research – ÖFSE.

- Okada, A. & Barry, G. P. (2023). A Climate Change and Sustainability Education Movement: Networks, Open Schooling, and the 'Care-Know-Do' Framework. *Sustainability*, 15(3), article no. 2356. <https://doi.org/10.3390/su15032356>.
- Özsoy, C. (2011). Yeşil Ekonominin Dinamikleri: Yeşil İşler ve Beceriler. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 48(562), 19-32.
- Özsoy Erden, C. (2016). Yeşil İşler ve İstihdam Olanakları Üzerine Bir Tartışma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-59.
- Pavlova, M. & Singh, M. (2022). Recognizing Green Skills Through Non-formal Learning A Comparative Study in Asia. *Education for Sustainability* 5. Singapore: Open Access, Springer.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Sönmez V. ve Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk, S. M. (2024). Yeşil Teknoloji. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 33(1), 33-48.
- Üner, S. (2017). Yeşil İşlerin İstihdam Yaratabilme Potansiyeli Seçilmiş Ülke Uygulamaları ve Türkiye İş Kurumu İçin Öneriler. *Uzmanlık Tezi*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Üstün, A. & Yiğit, A. (2022). Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 827-839.
- Yeşil, Y., Fidan, F. (2017). Çevresel istihdam bağlamında yeşil işlerde eğitim ve beceri kazandırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 607-618.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2021). Yeşil İş Kavramı: Nitel Bir Araştırma. *Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme (İktisat) Anabilim Dalı.
- Yolvermez, B. (2023). Kariyerin Geleceği: Yeşil Kariyer. *Journal of Civilization Studies*, 8(1), 89-107.

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

Özet

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 oluşturmaya ve yeşil beceriler kazandırmaya 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. Dokümaner 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 oluşturmaya 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 Sözcükler: Yeşil ekonomi, yeşil işler, yeşil beceriler.

ID - 109 - Functions of Education in Green Economy and Green Skills

Esra Nur Akpınar

Harran University, Türkiye

esranurakpinar@gmail.com

0000-0003-3867-2614

Müzeyyen Barut

Fırat University, Türkiye

mzynbrt@hotmail.com

0000-0003-0681-0066

Burhan Akpınar

Fırat University, Türkiye

bakpinar23@gmail.com

0000-0003-3509-0475

Abstract

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.

Giriş

Yeşil ekonominin beklenen hedeflere ulaşması ve işlevleri yerine getirmesinde yeşil eğitimin çok önemli bir rolü vardır. Çünkü yeşil ekonomi, sadece politikacılar ve endüstri kesimine değil, tüm topluma benimsetilerek sürdürülebilir kılınabilir. Bu noktada eğitimin birey ve toplumu dönüştürücü gücü öne çıkmaktadır. Bundan olsa gerek, literatürde yeşil ekonomi ve yeşil toplum hep yeşil eğitim ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Sürdürülebilir adil bir yeşil ekonomi için eğitimin temel işlevleri, yeşil dönüşümün ivediliği ve ciddiyeti konusunda bilişsel farkındalık ve bilinç oluşturmaktır. Bunu tamamlayıcı olarak da, yeşil ekonomiyi sürdürecektir yeşil beceriler kazandırmak da, yeşil eğitimin işlevleri arasındadır. Yeşil eğitimin bu iki işlevi, yeşil ekonominin sürdürülebilirliği bakımından oldukça önemlidir. Çünkü ilgili araştırmalar (Ağıralan ve Sadioğlu, 2021) kamuoyunun gezegenimizin karşı karşıya olduğu iklim değişikliği krizi ve buna karşı alınan önlemler hakkında gereken farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir. Dörtbudak (2023), Türkiye'nin bu konudaki tereddütlü tavrını, ulusal ekonomik öncelikler ile iklim değişikliği rejimindeki konumu arasındaki dengeyi korumaya çalışma, orta gelirli ve gelişmekte olan bir ülke olma ile ilişkilendirmiştir. Buna göre birey ve toplumun, küresel iklim değişikliği ve buna çözüm olarak öne sürülen yeşil düzenlemelere yönelik farkındalık, algı ve bilincin sadece bir eğitim sorunu olmadığı söylenebilir. Bu sorun, aynı zamanda birey ve toplumun ekonomik durum ve konumuyla da ilişkilidir. Bunun için yeşil ekonomi ile yeşil eğitim ilişkisinde bu dengenin gözetilmesi önemlidir.

Yeşil ekonomiye yönelik eğitimin işlevleri konusunda Okada ve Barry (2023), iklim eğitimi, yeşil beceri ve kariyerler ile dijitalleşmeye dikkat çekmişlerdir. Bunun için STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitiminin iyi bir fikir olduğunu belirten araştırmacılar, yeşil eğitimin mutlaka yeşil değerler ile desteklenmesine vurgu yapmışlardır. Bu eğitimin öğrenme çıktısı olarak da, “bak-bil-yap” şeklinde formüle etmişlerdir. Yeşil dönüşümde eğitimin rol ve işlevine yönelik Avrupa Birliği Konseyi, “Yeşil Geçiş ve Sürdürülebilir Kalkınma için Öğrenme” politikasını önermiş olması (Jun, Vandenberg ve Seo, 2023), eğitimin işlevini göstermesi bakımından önemlidir. Yine Avrupa Birliği (AB)'nin, 2050 yılına kadar 2 milyon yeşil iş planını, eğitimle ilgili becerilerin kazandırılmasına bağlı olarak görmesi (Jeknić, 2023) de, eğitimin yeşil ekonomi ile yakın ilişkisine işaret eder. Buradan anlaşılan, eğitimin yeşil ekonomiye geçişi kolaylaştıracak işlevlerinin, yeşil beceriler kazandırmakla sınırlı olmadığıdır. Eğitimin, yeşil ekonomiye geçişi desteklemek için, bir paradigma değişimine ihtiyacı açıktır. Eğitimin hedef, yapı ve işlev olarak yeşil dönüşümünü gerektiren bu paradigma çerçevesinde yeşil öğretme, düşünme ve öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri geliştirmek gerekecektir. Gençlere veya yetişkinlere yeşil beceri seti kazandırmak Mesleki ve Teknik Eğitim (MTE) ile ilişkili görülse de, yeşil farkındalık ve bilinç kazandırma, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim düzeyinin sorumluluğu olacak gibidir. Daas, Hornberger ve Speicher (2022), eğitimin bu yeşile doğru olan işlevlerinin mutlaka politik ve ekonomik gidişata eş zamanlı olarak ele alınmasını önerirken, en büyük riskin de siyasi iklim olduğuna vurgu yapmışlardır.

Konu Türkiye bağlamında ele alındığında, eğitimin yeşil ekonomiye geçişi destekleyecek şekilde, politik kararlarla düzenlemelerin yapıldığı belirtilebilir. Buna örnek olarak kalkınma planlarında yeşil ekonomiye dair eğitimin işlevlerine işaret edilmesi gösterilebilir. Bunun yansıması olarak da okul programlarına çevre ile ilgili derslerin konulması, ortaöğretim ve ön lisans düzeylerinde yeşil ekonomiye uygun mesleki bölümlerin açılması ve lisansüstü düzeyde yeşil ekonomi konusunda tezlerin yapıldığı enstitülerin açılması (Yeşil ve Fidan, 2017) gösterilebilir. Bu çalışmada, yeşil

ekonomi ve yeşil beceriler konusunda eğitimin işlevleri, dünya ve Türkiye ekseninde ele alınarak tartışılmıştır.

Yöntem

Genel amacı, yeşil ekonomi ve yeşil beceriler konusunda eğitimin işlevlerini analiz etmek olan çalışma, nitel karakterli ve derleme niteliğinde olup, dokümanter analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Dokümanter analiz, sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışmalardır (Balyer, 2016; Punch, 2011). Diğer bir tanımla dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Kırıl, 2020). Karasar (2009: 118) ise, dokümanter analizi, “eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, sınıflandırılması, okunarak betimlenmesi ve değerlendirilmesi” şeklinde tanımlamıştır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Yeşil ekonomiye dair kavramsal çerçeve nasıldır?
2. Yeşil beceriler ne demektir ve kapsamı nasıldır?
3. Yeşil ekonomi ve yeşil becerilere yönelik eğitimin işlevleri nelerdir?

Çalışmanın amacına yönelik sorulara cevap aranmasında veri kaynakları, çalışma amacı ve ilgili metodolojiye uygun olarak seçilen belgelerdir (dokümanlardır). Bu belgelerin kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) seçilen, ilgili bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Bu kaynakların seçiminde ilgili literatür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) kriterlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterler; kitapların ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması; makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin'e sahip olmasıdır. Akademik tezlerin ise YÖK'ün ulusal tez merkezi arşivine kayıtlı olması ve bildiri veya sunumların da, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması. Çalışmada kullanılan internet kaynakların, akademik tabanlı güvenilir sitelerden alınmış olması, adı geçen kriterlerdir.

Yeşil Ekonomi: Kavramsal Çerçeve

Küresel ısınma ve iklim krizine çözüm olarak ortaya çıkan sürdürülebilir kalkınmanın temeli olan yeşil ekonomi, yeşil dönüşümün önde gelen kavramları arasındadır. Çünkü küresel ısınma konusunda gezegenimize en fazla zarar veren sektörler arasında olan her tür sınai, tarımsal veya hizmet üretimi doğrudan ekonomi ile ilişkilidir. Bundan dolayı yeşil ekonomi kavramı, çevreyi kirleten geleneksel mevcut ekonomik düzene (kahverengi ekonomi) karşı, çözüm olarak öne sürülen ekonomik yaklaşımlardan biridir. Birleşmiş Milletler (BM) Çevre Programı (UNEP, 2011) ile BM Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (2012) ile yaygınlık kazanan yeşil ekonomi, teorik anlamda sürdürülebilir kalkınma ile ilgili iktisadi ve felsefi yaklaşımları ifade etmektedir. Çünkü ekonomiyi de kapsayan yeşil dönüşüm, iktisadi, teknolojik, yasal, politik, bilimsel, endüstriyel ve eğitim boyutları olan bir paradigma değişimi demektir. Genel anlamda, geleneksel ekonomi (kahverengi ekonomi) karşıtı olan yeşil ekonomi, UNEP'in (2010) tanımıyla, insan refahını ve sosyal eşitliği iyileştirirken, çevresel risklere ve ekolojik sorunlara sebep olmayan ekonomi olarak açıklanabilir (Ağcakaya ve Kaya, 2022: 514). Yeşil ekonomi, sürdürülebilir kalkınma anlayışının gerçekleşmesindeki en kritik küresel hedeftir. Çevre merkezli bir kavram olan yeşil ekonominin temel amacı, çevresel sürdürülebilirliği sağlamaktır. Bunun anlamı ekonomik büyümeyi, doğal

kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanarak, çevre sorunlarına duyarlı bir şekilde yürütmektir. Yeşil ekonomi, her tür insani üretim ve tüketimin doğa ile uyumlu olmasına azami özen gösterir. Kısaca yeşil ekonomi, çevresel sürdürülebilirlik ve ekonomik büyüme arasındaki dengeyi sağlamak amacıyla doğal kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanıldığı, çevre dostu ve düşük karbonlu bir ekonomik sistemdir (Nalinci, 2023: 730). Konuyu karşılaştırmalı olarak ele alan Yıldız (2021), yeşil ekonomiyi, ekonomide büyümenin yönünü kahverenginden yeşile çevirme olarak açıklamaktadır. Bunun anlamı, Sanayi Devriminden beri “ne pahasına olursa olsun büyüme” anlayışının terk edilerek, çevre ile uyumlu bir ekonomik büyümeye geçiştir.

Ekonominin toplumla olan sıkı bağına dikkat çeken Albayrak (2023: 348-349), UNEP ve OECD’den hareketle yeşil ekonominin amacını, tüm insanları kapsamına alan, mevcut ve gelecek nesiller için, çevreyi korumayı hedefleyen, sürdürülebilir bir ekonomi ve toplum oluşturmak, şeklinde olarak tanımlanmaktadır. Buradaki çevreyi korumanın kapsamı, su, hava ve toprağın yanı sıra atık, gürültü ve eko-sistemle ilgili tüm zararları minimize etmeyi veya gidermeyi amaçlayan her türlü temiz teknoloji, mal ve hizmet üretim faaliyetleridir. Özsoy (2011) ise yeşil ekonomiyi, ekonominin yenilenebilir enerji ile ilişkilendirmektedir. Ona göre, yenilebilir gelişmenin, Ar-Ge, yapım-inşaat, ulaştırma, sanayi, tarım ve ormancılık gibi kritik sektörlerde, düşük karbonlu ve sürdürülebilir şekilde hayata geçirilebilmesi yeşil ekonomidir. Benzer şekilde Tsironis (2023) de, yeşil ekonomiyi, yenilebilir ve döngüsel ekonomi şeklinde açıklamaktadır. Konuyla ilgili olarak Abduraimov (2016), yeşil ekonomiyi, yöntem zaman ve mekân açısından, geleneksel ekonomi araçlara yeni bakış açıları getirdiğine vurgu yapmaktadır. Buna göre mal ve hizmetlerin üretim, dağıtım ve tüketim sisteminin yeşil ekonomi anlayışına uygun olarak yeniden yapılandırılması gerekecektir. Daas, Hornberger ve Speicher (2022), yeşil ekonomiyi, daha iklim dostu, daha az kirlletici ve daha fazla insana yakışır iş sunan ekonomi olarak ifade etmektedirler. Bu ekonomi, çevresel sürdürülebilirliğe, ekonomik karlılığa ve sosyal içermeye yönelik piyasa temelli bir ekonomidir. Langthaler, McGrath ve Ramsarup (2021), sürekli büyüme, tüketim ve talebin insanlığı tüketimci ekonomi tuzağına düşürdüğüne dikkat çekerek, yeşil ekonomiyi çevre ile uyumlu bir kalkınma paradigması şeklinde ifade etmektedirler. Bu paradigma, enerji ve su ve malzeme tüketimini azaltan, yüksek verimli stratejilerle ekonomiyi karbondan arındırın ve her türlü atık ve kirliliğin oluşumunu en aza indirin veya tamamen önleyin bir üretim anlayışıdır. Görüldüğü gibi, her tür insani üretim ve hareketi kapsayan, çevre, ekonomi ve teknoloji kadar sosyal ve eğitim boyutları da olan yeşil ekonomi, aslında topyekûn bir yeşil dönüşümü ifade etmektedir. Bu dönüşümle daha şimdiden milyonlarca istihdam oluşturan yeşil ekonomide ortaya çıkacak işler “yeşil işler” ve bu işlerde istihdam edilecek olanlar ise “yeşil yakalılar” olarak adlandırılmaktadır. Yeşil ekonominin yeşil işleri için gerekli “yeşil beceri setini” kazandıracak eğitim de “yeşil eğitim” olarak adlandırılabilir.

Yeşil Ekonomi İçin Yeşil Beceriler

Yeşil ekonominin ortaya çıkardığı ve çıkaracağı yeşil işler, bu işleri etkili ve verimli şekilde yapacak yeşil becerileri gerektirir. Yeşil istihdamı mümkün kılacak bu beceriler, yeşile dair bilgi, tutum ve becerileri kapsayan bütünsel bir yeşil yeterliği ifade etmektedir (Langthaler, McGrath ve Ramsarup, 2021). Yeşil yeterlikler, yeşil ekonominin gerektirdiği yeşil işgücü bakımından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle yeşil işgücünün geliştirilmesinde yeşil beceriler, düşük karbonlu ekonomiye geçişin temel direğidir. Çünkü yeşil işgücü olmadan yeşil ekonomiye geçiş mümkün değildir. Bunun için tüm eğitim sistemlerinin, sözü geçen yeşil işgücü bağlamında ortaya çıkan yeşil beceri ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılanması gerekmektedir (Tsironis, 2023; Daas, Hornberger ve Speicher, 2022).

Genel bir tanımla yeşil beceriler, yeşil bir çevrede yaşamak için gerekli olan bilgi, yetenek, değer ve tutumlardır. Politik, sanayi, teknolojik ve eğitimin boyutları olan bu becerilerin amacı, insan faaliyetlerinin dünya üzerindeki etkisini azaltan bir toplum oluşturmaktır (Simmonds ve Lally, 2024). Genel kabul görmüş bir yeşil beceriler tanımının olmadığına dikkat çeken araştırmacılar, bunun, ilgili bilimsel çalışmaları zorlaştırdığı görüşündedirler. Auktor (2020), bunun nedenlerini, yeşil iş yelpazesinin genişliği ile yeşil becerilerin iş ve mesleğe özgü olmaya bağlamaktadır. Bu durumda uluslararası organizasyonların tanımları yol gösterici olabilir. Örnek olarak ILO'nun (2019) yeşil işi, “çevrenin korunmasına veya onarılmasına katkıda bulunan insana yakışır işler” şeklindeki tanımı verilebilir. Yeşil iş gibi yeşil becerileri de tanımlamak güç olduğundan yine ILO'nun (2019) “belirli bir görevi veya işi gerçekleştirmek için gereken bilgi, yeterlilik ve deneyim” şeklindeki tanımı yol gösterici olabilir. Buna, Cedefop'un (2012), “sürdürülebilir ve kaynak açısından verimli bir toplumda yaşamak, geliştirmek ve desteklemek için gereken bilgi, yetenek, değer ve tutumlar” biçimindeki yeşil beceriler tanımı da eklenebilir (Aktaran: Auktor, 2020: 11-13).

Görüldüğü gibi, çevre, ekonomi, teknoloji, sosyal, politik ve eğitim bağlamları olan ve ancak geliştirilmesinde öncü rolü bulunan eğitim sisteminin, yeşil becerileri kazandırmasında her şeyden önce, küresel bazda yükselen yeşil beceri taleplerini çok iyi analiz etmesi gerekir. İngiltere’de yapılan bir çalışmada (HM Government, 2011). yeşil beceriler ve ilgili oldukları alan şu şekilde belirlenmiştir:

- *Kaynak verimliliğini destekleyen beceriler* (Kaynak verimliliği ve net fayda sağlayacak iş modelleri oluşturmak için stratejik iş yönetimi. Karbon ve doğal çevre muhasebesi etrafında işletme/finansal muhasebe hizmetleri. Kaynak verimliliğini artıran teknolojileri, ürünleri ve süreçleri tasarlama, benimseme becerileri ile proje yönetim becerileri).

- *İklim direncini destekleyen beceriler* (İklim değişikliği projeksiyonlarının modellenmesi ve yorumlanması gibi bilimsel ve teknik beceriler. Gelecekteki kaynak kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gibi risk yönetimi. İklim direncini iyileştirmek için teknolojiler, ürünler ve süreçler tasarlama ve benimseme becerileri. İklim direncini iyileştirmeye yönelik operatör düzeyinde eylemler (örn. su verimliliğinin iyileştirilmesi) ev ve işyerlerindeki teknolojiler).

- *Doğal varlıkları yönetme becerileri* (Çevresel etki değerlendirmelerinin anlaşılması. Çevre mevzuatı hedeflerinin, ekosistem hizmetlerinin tasarımı ve yönetiminin ve arazi kullanım planlamasının anlaşılması ve yorumlanması. Doğal varlıkların yönetimine yönelik teknolojileri, ürünleri ve süreçleri tasarlama ve benimseme becerileri).

Konuyu MTE bağlamında ele alan Langthaler, McGrath ve Ramsarup (2021) yeşil becerilerin geliştirilmesinde üç noktaya dikkat çekmektedirler. Bunlar; Yeşil becerilerin tanınması, üretim yönü ve gelir boyutudur. Araştırmacılar, ulusal ve yerel ihtiyaçlara göre yeşil beceriler geliştirilirken, bunun dijital boyutunun ihmal edilmemesine dikkat çekmektedirler. Ancak bu yapılırken mevcut araçların dijitalleşmesi yerine, öğrencilerin yeşil becerilerinin dijitalleştirilmesinin, derin yeşilleşme için daha önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Buna göre 21. Yüzyılın küresel bir gerçekliği olan yeşil ekonominin ihtiyacına yönelik yeşil becerilerin geliştirilmesi, bu yüzyılın diğer bir baskın dinamiği olan dijitalleşme bağlamında yapılmalıdır. Bu itibarla yeşil ekonomideki yeşil işlerin gerektirdiği yeşil beceriler, Deniz ve Büyük’ün (2023) ifadesiyle, ikiz bir dönüşüm anlamına gelmektedir. Yeşil becerilerin teknoloji tabanlı olması zorunluluğu konusunda Kwauk ve Casey (2022), ülkelerin yeşil ekonomiye geçişteki en önemli eksikliğinin, bunu kolaylaştıracak eğitim politikaları üretmemeleri olarak görmektedirler.

Araştırmacılara göre yeşil beceri geliştirmede STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi iyi bir model olmakla birlikte, yeşil ekonomiye adil geçiş için sosyal boyutun ihmal edilmemesi de yaşamsaldır. Araştırmacılar, “yeşil işler için yeşil beceriler” paradigmasının, STEM gibi teknolojik kalıba sokulmasının, iklim krizini salt teknik bir sorun olarak gösterebilir ki, bu doğru değildir. Bunun için yeşil becerilerin, hayatın tüm safhalarını kapsayacak şekilde genişletilerek, “yeşil yaşam becerileri” olarak düşünülmesinin daha isabetli olduğu savunulmaktadır.

AB, yeşil işler için yeşil becerilerin geliştirilmesini daha çok MTE, daha doğru bir tanımla yeşil MTE ile ilişkili görmektedir. Ancak adil bir yeşil dönüşüm için yeşil MTE müfredatının ekonomik, teknolojik ve politik boyutlarına sosyal boyutun da eklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yeşil müfredat geliştirme, ulusal ve küresel trendler dikkate alınarak, okul-sanayi işbirliği içerisinde mevcut ve gelecek yeşil beceri ihtiyacına göre yapılmalıdır. Yeşil beceri geliştirmede bireyden başlayarak öğretmene kadar tüm paydaşlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Yeşil müfredat geliştirmede, yeşil ve dijital geçişler arasındaki sinerji teşvik edilmelidir. Son olarak AB, Osnabrück Bildirgesine atıfta bulunarak, iklim açısından nötr bir ekonomiye adil geçişin, sosyal, ekonomik ve istihdam etkileri olduğu, tüm vatandaşların güvence altına alınmadan bu geçişin mümkün olmadığına vurgu yapmıştır. Bunun için dijital ve yeşil ekonomiye geçişin kolaylaştırıcısı olan MTE’in, gerekli bilgi, yeterlilik, beceri ve tutumları kazandırmasının önemine işaret edilmiştir (AB, 2023a). AB gibi Asya ve Pasifik Bölgesi’ndeki (APR) yedi ülke (Çin Halk Cumhuriyeti-Hong Kong, Nepal, Filipinler, Bangladeş, Hindistan, Malezya ve Kazakistan) de genel yeşil beceri standartları konusunda işbirliğine gitmiştir. Bu beceriler; genel bilgi, beceri, tutum ve değerleri içerir ve herhangi bir işte sürdürülebilir sosyal, ekonomik ve çevresel kalkınmaya katkıda bulunmayı amaçlar (Pavlova ve Singh, 2022). AB ve BM çevre müktesebatlarına çok benzeyen bu yeşil beceri çerçevesi, zamanla tüm mesleklerin yeşillendirilmesini hedeflemektedir. Ancak araştırmacılara göre Asya’da bu hedeflere ulaşmanın önünde çok ciddi engeller bulunmaktadır. Bunların bir kısmı ülkelerin politikası ile ilgili iken bir kısmı da bu ülkelerin kültürü ile ilgilidir. Bu durum, yeşil ekonominin gerektirdiği yeşil işlere yönelik yeşil beceri geliştirmede, toplumun kültürünün de dikkate alınmasının önemini göstermektedir.

ILO (2019), yeşil becerileri, “belirli bir görev veya işi yapmak için ihtiyaç duyulan bilgi, yeterlilik ve deneyimler” olarak tanımlanmıştır. Aynı konuda Vona vd. (2015), yeşil işler için aşağıdaki genel beceri seti tanımlamışlardır (Yolvermez, 2023: 93-94):

1. *Mühendislik ve Teknik Beceriler:* Uzmanlık alanıyla ilgili teknolojinin tasarımı, inşası ve değerlendirilmesiyle ilgili yeterlilikleri kapsar. Bu kapsam bilgi birikimi, eko-binalar, yenilenebilir enerji tasarımı ve enerji tasarrufu sağlayan Ar-Ge projeleri için gerekli becerilerle ilgilidir.

2. *Bilim Becerileri:* Aslında tüm bilimsel yelpazeyi kapsasa da, daha çok fizik ve biyoloji gibi inovatif faaliyetler için gerekli olan yeterlilikleri kapsayan becerilerdir. Bu beceriler çevre bilimcileri, malzeme bilimcileri, hidrologlar için oldukça önemlidir.

3. *Operasyon Yönetimi Becerileri:* Yeşil faaliyetleri yönetmeye dair becerilerdir. Yaşam döngüsü yönetimi, yalın üretim ve müşteriler gibi dış aktörlerle işbirliği yoluyla yeşil faaliyetleri ve firmanın bütünleşik bir görünümünü desteklemek için gerekli olan bu tür becerileri kapsar. Bu beceriler satış mühendisleri, iklim değişikliği analistleri, sürdürülebilirlik uzmanları, üst düzey sürdürülebilirlik görevlileri ve ulaşım planlamacıları için oldukça önemlidir.

4. *İzleme Becerileri:* Teknik ölçütlere ve yasal standartlara uygunluğu değerlendirmek için gereken olan becerilerdir. Bu beceriler çevresel uyumluluk müfettişleri, nükleer izleme

teknisyenleri, acil durum yönetimi müdürleri ve hukuk asistanlarının sahip olması gereken becerilerdir

İngiltere'nin benimsediği yeşil beceriler ise; Kaynak verimliliğini destekleyen beceriler, Düşük karbon endüstrisini destekleyen beceriler, İklim direncini destekleyen beceriler ve Doğal varlıkları koruma ve yönetme becerileri (Yolvermez, 2023: 94): şeklinde sıralanmıştır.

Yeşil Ekonomi ve Eğitim İlişkisi

Yukarıda değinilen yeşil işler için yeşil becerileri kazandırmak, temelde eğitimin işidir. Eğitim sektörü mevcut kitleler ile gelecek kuşaklarda yeşil bilinç oluşturmak ve yeşil beceriler kazandırmakla yükümlüdür. Ancak günümüz dünyasında eğitim sektörünün bunu tek başına yapması oldukça güçtür. Bundandır ki yeşil eğitim, yeşil ekonomi ve yeşil toplumla birlikte anılmaktadır (Okada ve Barry, 2023). Bu bakımdan eğitim, iklim eğitimini sürdürme ve ekolojik okuryazarlığı kitlelere kazandırmada, ekonomi sektörü ile toplumla beraber hareket etmelidir. Bunlara politik karar vericiler de eklenebilir.

21. Yüzyılda eğitiminin en önemli işlevleri arasında yer alacağı açık olan yeşil eğitim, sadece sürdürülebilir bir yeşil ekonomi için değil, yeşile adil geçiş için de önemlidir. İlgili BM, AB, ILO gibi mutabakatlar yaşama geçirilirse yakın gelecekte mesleki kariyerin çok büyük kısmının yeşil becerilere bağlı olacağı (Jun, Vandenberg ve Seo, 2023) öngörülmektedir. Dolayısıyla Türk ekonomisinin küresel ölçekte yükselen yeşil dönüşme uyumunu destek için, Türk Eğitim Sisteminin, dünya örneklerinden de yararlanarak acilen, yeşil bir yeniden yapılanmaya gitmesi kaçınılmazdır. Topyekûn yeşil dönüşüm için bu yapılanma, Mesleki ve Teknik Eğitim başta olmak üzere, tüm eğitim düzeylerindeki öğretim programlarını kapsamalıdır. Daas, Hornberger ve Speicher (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.

Eğitimin yeşil becerileri kazandırmasında ekonomi ve sosyal paydaşlarla çalışma zorunluluğu, genel eğitim ile MTE arasında da geçerlidir. Bu noktada genel eğitim, yeşil farkındalık, bilgi ve bilinç için ekoloji okuryazarlığına odaklanırken, MTE ise bu bilgi ve bilince yeşil beceriler eklemelidir. Eğitim sektörünün bu çift yönlü (genel eğitim ve MTE) işlevi, gezegenimizin geleceğini güvence altına almak için kritik önemdedir. 21. Yüzyıl dinamikleri göz önüne alındığında, eğitimin bu kritik görevinin dijital teknolojiler de kapsayan ikiz bir görev olacağı (Deniz ve Büyük, 2023) öngörülebilir. Buna göre yeşil eğitimin, yeşil ekonomi ve yeşil toplum bütünlüğü içerisindeki işlevlerinin, çift yönlü (genel eğitim ve MTE) ve ikiz (yeşil ve dijital) bir yapıda ilerleyeceği söylenebilir. Daas, Hornberger ve Speicher (2022), yeşil bir MTE'in sadece okula dayalı model işe başarılı olmayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre yeşil MTE, bir taraftan gençlere yeşil beceriler kazandırırken, diğer taraftan da mevcut işgücünü yeşil becerilere dönüştürmeli ve mevcut yeşil işgücü becerisini geliştirmelidir. Dahası, tüm sektör ve düzeyler için yeşil beceri kazandırma, yeşil MTE'in tek başına yapabileceği bir iş değildir. Bu noktada, şirketlerin işyeri eğitim programları aracılığıyla kendi çalışanlarını eğiterek, bunlara yeşil beceri kazandırmaları çok önemlidir. Bunun için yeni bir MTE modeline ihtiyaç olduğu gibi, yeşil inovasyon ile yeşil eğitimi bünyesinde barındıran yeni bir işletme modeline de ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Çünkü özellikle Türkiye'deki okula dayalı mevcut MTE, yeşil ve dijital dönüşüm için sürdürülemez bir modeldir. Şurası açıktır ki, daha yeşil bir ekonomiye geçişin sistemik değişikliklerinde MTE'e düşen görev konusu, gelecekteki en önemli pedagoji konuları arasında yer alacaktır. Bunun için, oldukça karmaşık ve bağlamsal bir konu olan yeşil MTE ile ilgili model

ortaya koyan teorik açılımlara ihtiyaç vardır (Langthaler, McGrath & Ramsarup, 2021). Bu konudaki teorik arayışlar için Kwauk ve Casey'in (2022) önerdiği yol haritası, bilişsel, sosyal, duygusal yeşil kazanımlarını, yeşil yaşam becerileri (burada yeşil yaşam becerileri) ile destekleyen bir yaklaşımdır.

Yeşil eğitimin beceri kazandırma misyonunu STEM (Bilim, teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi ile ilişkilendiren Okada ve Barry (2023), sosyal adalet için genel eğitimde yeşil konusundaki bilgilendirmeye, “yeşil değerlerle” desteklenmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Bunun için eğitimde yeşil yönlü bir paradigma değişiminin önemine vurgu yapan Jun, Vandenberg ve Seo (2023), işe, okulöncesinden yükseköğretime değin müfredat değişimi (yeşil müfredat) işe başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yeşil müfredatın, eko-bilinç ve yeşil beceriler kazandırması için “yeşil geçiş ve sürdürülebilir kalkınma için öğrenme” konusuna odaklanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Aynı konuda Jeknić (2023) ise, insanların yeşil konusundaki tutum değişikliği için örgün eğitimin yeterli olmayacağına, bunun yaygın eğitim ile desteklenmesine işaret etmiştir. Araştırmacı, yaygın veya informal eğitim konusunda mutlaka sivil toplum kuruluşları ile medyanın harekete geçirilmesinin önemine vur yapmıştır.

Sonuç

Amacı, yeşil ekonomi ve yeşil beceriler konusunda eğitimin işlevlerini analiz etmek olan bu derleme niteliğindeki çalışmada, cevabı aranan sorulara yönelik bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci soru olan “Yeşil ekonomiye dair kavramsal çerçeve nasıldır?” konusunda, son 30 yılda yeşil ekonomiye dair azımsanmayacak bir literatür ortaya çıkmıştır. BM, AB ve İLO gibi uluslararası çevre müktesebatı ile ilgili araştırmalar çerçevesinde şekillenen yeşil ekonomiye dair kavramsal çerçevede yeşil ekonomi ile ilgili yer alan yeşil işler ve yeşil beceriler konusunda net tanımlar, konunun geniş olması ve bu tanımların bazılarının mesleğe özgü olması gibi sebeplerle (Auktor, 2020), mevcut değildir. Ancak buna rağmen İLO, UNEP ve OECD gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar ile araştırmacılar yeşil ekonomi başlığı altında birçok kavrama dair tanım ve kapsama yer vermişlerdir. Bu kavramların ortak noktası ise, sürdürülebilirlik, verimlilik, etkililik, çevre dostu, çevreyi koruma ve yenileme, şeklinde özetlenebilir.

Çalışmada cevabı aranan “yeşil beceriler” kavramı, yeşil istihdamla ilgili önemli bir kavramdır. Bu kavram yeşil ekonominin ortaya çıkardığı veya çıkaracağı öngörülen yeşil işlere dair, bilgi, tutum, beceri ve yeterlikleri kapsamaktadır (Langthaler, McGrath ve Ramsarup, 2021). Simmonds ve Lally (2024), adalet için yeşil becerilerin kapsamına “yeşil değerleri” de eklemektedirler. Yukarıda da değinildiği gibi üzerinde anlaşılmış net bir tanımlı olmayan yeşil becerilerin kazandırılmasında ise, bunun MTE'in görevi olduğu konusunda net bir görüş birliği vardır. Tabi ki bu, yeşil bir MTE olacaktır. Yeşil MTE tarafından kazandırılması beklenen yeşil beceriler ILO (2019) tarafından, belirli bir görev veya işi yapmak için ihtiyaç duyulan bilgi, yeterlilik ve deneyimler (Yolvermez, 2023: 93) olarak tanımlanmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından yapılan yeşil beceriler sınıflaması olsa da, bunlar henüz uluslararası kabul gören standartlara sahip değildir. Türkiye'deki MTE sisteminin okula dayalı mevcut yapısı dikkate alındığında, yeni bir yeşil MTE modeli kaçınılmaz görünmektedir. Ancak bundan önce MEB, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) ile sendika ve sanayi kesimi gibi kurum ve kuruluşların bir araya gelerek, yeşil yakalılar için her düzeydeki yeşil becerileri tanımlamaları önemlidir.

Çalışmanın üçüncü sorusuna yönelik olarak da, öncelikle gezegenimizi korumak noktasında topyekûn bir yeşil dönüşümün, ertelenemez ivedi bir durum olarak her kesim ve sektör tarafından

kabul edilmesinin önemi değerlendirilmiştir. Bireysel ve toplumsal boyutları olan bu kabul için eğitim sektörü kritik bir işleve sahiptir. Eğitimin bu işlevi çift boyutlu ve ikiz bir yapıdadır. Buna göre eğitimin, yeşil ekonominin ortaya çıkardığı yeşil işler için gerekli yeşil becerileri kazandırma görevi, yeşil MTE'e düşerken; bireylere yeşil farkındalık, bilgi, tutum ve bilinçle ilgili yeşil okuryazarlık (Jimola ve Omodun, 2023) becerisi kazandırmak ise genel eğitimin sorumluluğundadır. Literatürde genel eğitimin yeşil bilgi, tutum ve bilinç kazandırmasında yeşil müfredat önerilirken (Jun, Vandenberg ve Seo, 2023), yeşil MTE için ise STEM eğitimi tarzı bir model (Okada ve Barry, 2023; Julio, 2022) önerilmektedir. Yeşil eğitimin ikiz dönüşümü ise, eğitimin yeşil dönüşümünün dijital teknoloji bağlamında olmasını (Deniz ve Büyük, 2023) ifade etmektedir. Diğer taraftan eğitimin adı geçen çift boyutlu ve ikiz işlevleri, örgün eğitim ile yaygın eğitimin birbirini desteklemesi ile sonuca ulaşabilir. Okul, sanayi, devlet ve toplumun birlikteliğini gerektiren bu durum, aslında yeni bir eğitim paradigmasını gerektirmektedir. Ancak bu paradigmanın, yeşil ekonomi ve yeşil toplum bağlamında düşünülmesi gerekir.

Kaynakça

- Abdiraimov, M. (2016). Sürdürülebilir Gelişme Yaklaşımında Yeşil Ekonominin Önemi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 30-39.
- Ağcakaya, S. ve Kaya, I. (2022). Sürdürülebilir Kalkınma ve Yeşil Ekonomi Perspektifinden Yeşil Maliye Politikaları Uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (2), 514-527.
- Ağıralan, E. ve Sadioğlu, U. (2021). İklim değişikliği farkındalığı ve toplum bilinci: İstanbul Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 627-654.
- Auktor, G. V. (2020). Green Industrial Skills for a Sustainable Future. United Nations Industrial Development Organization (UNIDO).
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki Kaynakların Bilimsel Çalışmalarda Gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Daas, A., Hornberger, A. & Speicher, A. (2022). Skills for a Just Transition to a Green Future. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.
- Deniz, N. ve Büyük, K. (2023). İkiz Dönüşüm: Yeşil ve Dijital Dönüşüm. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 57-70.
- Dörbudak, A. (2022). Küresel İklim Krizi ve Türkiye. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı.
- HM Government (2011). Skills for a green economy. A report on the evidence. HM Government. [https://assets.publishing.service.gov.uk > media](https://assets.publishing.service.gov.uk/media).
- Jeknić, R. (2023). Education for Sustainable Development and Green Transformation of the EU. *EU and Comparative Law Issues and Challenges Series*, 7, 56-81.

- Jimola, F. E. & Omodun, K. J. (2023). Environmental Literacy and Learning Resources: Panacea to Emerging Drift in Communities for Sustainable Environmental Development. *International Online Journal of Primary Education*, 12(4), 245-262.
- Julio, M. B. (2022). STEM Education for Sustainability: An Integrated and Placebased Pedagogical Approach. Doktors der Philosophie. School of Social Sciences and Technology der Technischen Universität München.
- Jun, D., Vandenberg, P., Shin, M. & Seo, J. (2023). The Role of Tertiary Education for Green Transition: Initiatives in the Republic of Korea. ADB Press, No: 287.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kwauk, C. T. & Casey, O. M. (2022). A green skills framework for climate action, gender empowerment, and climate justice. *Viley*, 1-9. DOI: 10.1111/dpr.12624.
- Langthaler, M., McGrath, S. & Ramsarup, P. (2021). Skills for Green and Just Transitions. Reflecting on the role of Vocational Education and Training for Sustainable Development. Austrian Foundation for Development Research – ÖFSE.
- Nalinci, Savaş. “Yeşil Ekonomi ve Yeşil İşler”. *ulakbilge*, 87 (2023 Ağustos): s. 729–737. doi: 10.7816/ulakbilge-11-87-03.
- Okada, A. & Barry, G. P. (2023). A Climate Change and Sustainability Education Movement: Networks, Open Schooling, and the ‘Care-Know-Do’ Framework. *Sustainability*, 15(3), article no. 2356. <https://doi.org/10.3390/su15032356>.
- Özsoy, C. (2011). Yeşil Ekonominin Dinamikleri: Yeşil İşler ve Beceriler. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 48(562), 19-32.
- Pavlova, M. & Singh, M. (2022). Recognizing Green Skills Through Non-formal Learning A Comparative Study in Asia. Education for Sustainability 5. Singapore: Open Access, Springer.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Simmonds, P. & Lally, C. (2024). Green skills in education and employment. UK Parliament, POSTnote 711 - 18 January 2024.
- Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tsironis 2023 Tsironis, A. (2023). Preparing the Workforce for the Low-Carbon Economy: A Closer Look at Green Jobs and Green Skills. Asian Development Bank. No.262 DOI: <http://dx.doi.org/10.22617/BRF230397-2>.
- Yeşil, Y., Fidan, F. (2017). Çevresel istihdam bağlamında yeşil işlerde eğitim ve beceri kazandırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 607-618.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız F. (2021). Türkiye ve Yeşil Ekonomi: Mevcut Durum ve Öneriler, (Politika Notu: 2021/23). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. DOI:<http://dx.doi.org/10.26414/pn023>.
- Yolvermez, B. (2023). Kariyerin Geleceği: Yeşil Kariyer. *Journal of Civilization Studies*, 8(1), 89-107.

ID - 111 - Analysis of Core Curriculum in Light of the 21st Century Skills: A Qualitative Study

Gülen Onurkan Aliusta
Doğu Akdeniz University, KKTC
gulen.onurkan@emu.edu.tr
0000-0002-1964-2615

Abstract

21st century skills have recently gained importance not only in education but also in professional life. Current research has shown that these skills can be taught and developed in schools if they are systematically incorporated into the curriculum. Yet, most countries fail to do so leaving the development of the skills to teacher's discretion. This study aims to find out the extent 21st century skills are integrated and aligned across different components of the core curriculum implemented in schools in North Cyprus. Evaluative case study method was adopted in the study and the required data were gathered through the use of document analysis. Core curriculum was analysed through thematic analysis using a priori codes based on the 21st century skills framework developed by the OECD. According to the findings obtained from the study, the curriculum supports the development of some skills with alignment across different components. The results yielded explicit references to seven skills under the title of key skills that are mainly cognitive, social and emotional skills. Although there is an emphasis on learning to learn skill throughout the curriculum, metacognitive skills are not one of the explicitly stated key skills. The curriculum does not emphasize the physical skills which may hinder the development of the whole child. The learning experiences and the evaluation components of the curriculum proposes the use of learner-centred approach which enables students to engage in the use and the development of the 21st century skills. Further research is required to shed light on the integration of 21st century skills across different learning areas.

Anahtar Sözcükler: Curriculum evaluation, document analysis, North Cyprus, 21st century skills.

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 (Ananiadou 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.

The shift from memorizing content towards developing 21st century competencies for deep learning has shed light on the use of student-centred teaching/learning methods such as problem based learning and project-based learning (Martinez, 2022). These methods empower students to work on authentic problems and construct their own knowledge rather than being passive recipients of knowledge (Foster, 2023). Through these methods, students can make connections between content areas and engage in the use of 21st century skills such as problem solving, collaboration and creative thinking (Paniagua and Istance, 2018).

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, 2018). 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, 2018).

Cognitive skills are a set of thinking strategies that comprise of verbal, nonverbal and higher-order thinking skills. Metacognitive skills include learning-to-learn skills and the ability to recognise one's knowledge, skills, attitudes and values. Social and emotional skills are patterns of thoughts, feelings and behaviours that enable people to develop themselves, cultivate their relationships at home, school, work and in the community, and exercise their civic responsibilities. Practical skills, on the other hand, are those required to use and manipulate materials, tools, equipment and artefacts to achieve particular outcomes. Finally, the Physical skills are a set of abilities to use physical tools, operations and functions that include manual skills (OECD, 2018). Though there are three different categories, there are overlaps with most skills interwoven with each other.

21st century skills can be taught and developed in schools only if they are explicitly covered in the teaching and learning processes. Expecting teachers to focus on the development of these skills is a distant dream unless they are systematically integrated into curriculum with alignment across different components of the curriculum. As stated by Care, Anderson and Kim (2016), although many countries are aware of the importance of these skills, only few specifically incorporate them into their curriculum or provide opportunities for their development in schools.

No research has been conducted on the analysis of core curriculum in terms of 21st century skills in North Cyprus. This study addresses this gap aiming to analyze the core curriculum in North Cyprus in light of the 21st century skills to find out to the extent these skills are reflected and aligned across different components of the curriculum that include objectives, learning experiences and evaluation. This study is guided by the following research questions:

1. To what extent do 21st century skills are incorporated into the core curriculum?
2. How do objectives, learning experiences and assessment components of the core curriculum are aligned with each other in terms of the use and the development of the 21st century skills?

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, 2018), an in-depth document analysis of the core curriculum was conducted in order to find out the extent 21st century skills are reflected and aligned across different components of the curriculum.

Data were analysed through thematic analysis using a priori codes (Saldana, 2016) based on 21st century skills given under three categories in the OECD (Learning Compass 2030 /OECD, 2018). The data were coded by two different faculty members who are specialized in curriculum and instruction. The coding was done separately and following coding, coding checks were made. Inter-coder agreement was calculated through the use of a reliability formula (Miles and Huberman, 1994, p.64) and was found to be in the 90% range.

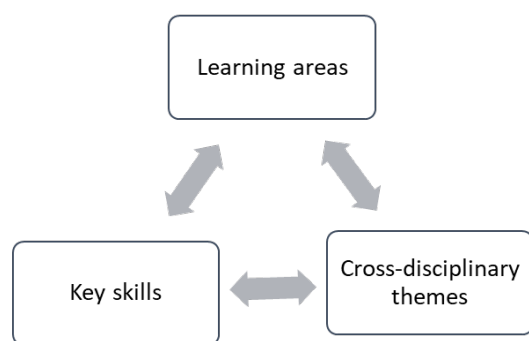
Findings

The extent 21st century skills are reflected in the curriculum:

The findings obtained from the study indicated that the core curriculum is structured as a framework composed of learning areas (subjects), key skills, and cross-disciplinary themes (see figure 1 for the framework). In addition to achieving the learning outcomes associated with the learning areas, the curriculum prioritizes acquisition of certain fundamental skills across all learning areas. This framework aims to equip students with the knowledge, skills and values related to learning areas as well as the 21st century skills and the cross-disciplinary themes.

Figure 1

Core Curriculum Framework



The key skills given in the core curriculum are the 21st century skills that consist of Literacy, Communication and Information, Technology Competence, Entrepreneurship, Problem Solving, Personal and Social Competence, Critical and Creative Thinking and Collaboration (see Table 1 for the analysis of key skills). Based on the analysis considering the framework developed by the OECD, 3 of the skills are cognitive and metacognitive, 2 are social and emotional and 1 is practical and physical. The findings indicated that the skills under the cognitive and metacognitive category are all cognitive skills and none are metacognitive. The data showed no reference to physical skills in the curriculum.

Table 1

Analysis of key skills based on OECD Framework

21st century skills	Cognitive and metacognitive	Social and emotional	Practical and physical
Literacy	√		
Communication and Information Technology Competence			√
Entrepreneurship		√	
Problem Solving	√		
Personal and Social Competence		√	
Critical and Creative Thinking	√		
Collaboration		√	

The alignment of objectives, learning experiences and evaluation components of the core curriculum in terms of the 21st century skills:

Objectives:

The analysis of the objectives component of the curriculum indicated references to 21st century skills which are mainly cognitive and metacognitive and social and emotional skills. The findings indicated only one reference to practical and physical skills which is “information and technology literate” (see Table 2 for the list of 21st century skills referred to in the objectives component).

Table 2

The list of 21st century skills referred to in the objectives component

Cognitive and metacognitive	Social and emotional	Practical and physical
Research oriented	Inquisitive	Information and technology literate
Knows how to access information	Express themselves	
Can solve problems	Committed to their responsibilities	
Knows themselves	Empathy	
Awareness	Respect	
Lifelong learning	Express their thoughts	
	Collaboratively	
	Entrepreneurial	

Learning experiences:

The findings related to the analysis of the learning experiences component of the curriculum revealed references to cognitive and metacognitive and social and emotional skills (see Table 3 for the list of 21st century skills referred to in the learning experiences component). The results indicated that, the skills that are mentioned under the category of cognitive and metacognitive skills, are mainly related to the metacognitive skills that include learning to learn skill. In terms of the social and emotional category, there is mainly reference to working collaboratively in teams/groups. The analysis revealed no references to practical and physical skills.

Table 3

The list of 21st century skills referred to in the learning experiences component

Cognitive and metacognitive	Social and emotional	Practical and physical
Learning skills	Working in groups	
Critical thinking	Strong communication skills	
Problem solving	Ability to work harmoniously and productively with teams	
Accessing information		
Analytical skills		
Knowledge of learning skills	Collaboration and team work	
Learning to learn		

The learning experiences component highlights the use of learner-centred teaching and learning environments in which students are active participants and the teacher is a facilitator: “In learner-

centred learning environments, the student is an active participant...the primary role of the teacher is to organize the learning-teaching environment and guide students regarding the activities” (MEB, 2026, p.14). The learning experiences component also emphasizes the use of learner-centred strategies and methods: “...the curriculum primarily incorporates learner-centred teaching and learning approaches such as cooperative learning, problem-based learning, brain-based learning, project-based learning, multiple intelligences.” (p.14).

Evaluation:

The findings based on the analysis of the evaluation component of the core curriculum showed that this component proposes the use of alternative assessment methods such as performance tasks, portfolios, rubrics, self-assessment, peer/group assessment, observation and interviews (p. 15). It is also highlighted that only by using such methods can the key skills be addressed in the curriculum.

Results, Discussion and Suggestions

According to the findings obtained from the analysis, the core curriculum structured as a framework that consists of learning areas, key skills and cross-curricular themes. With this framework, the key skills, which are 21st century skills, are reflected across all subject areas. This means that the core curriculum aims to equip students with both subject specific knowledge and key skills simultaneously. Based on this finding, it can be said that the curriculum emphasizes the acquisition and the development of key skills across all subjects.

There are explicit references to seven 21st century skills under the title of key skills in the core curriculum. Of these skills, most are cognitive and social skills that include literacy, problem solving, critical and creative thinking and, entrepreneurship, personal and social skills and collaboration. Although there are references to metacognitive skills, particularly learning to learn across the core curriculum, it is not one of the explicitly stated key skills. Communication and information technology skills is one of the key skills, however, there is no reference to physical skills that include life skills, playing sports and playing musical instruments. All these findings highlight the fact that the core curriculum puts emphasis on developing higher order cognitive skills and some of the social and emotional skills, Having no explicit reference to physical skills may show that the core curriculum ignores the holistic development of the children. Holistic education is based on the education for the development for the whole child that refers to the integration of intellectual, emotional, physical, social, aesthetic and spiritual aspects of learning (Rudge, 2016). As Rudge (2026) puts it, integrated curriculum, with a focus on the arts, projects and inquiry based learning, is essential in developing the whole child. Miseliunaite, Kliziene, and Cibulskas (2022) further states that the use of standardized curriculum hinders the holistic development of the child.

There is alignment between different components (objectives, learning experiences and evaluation) of the core curriculum regarding the development of 21st century skills. Findings demonstrated that 21st century skills are emphasized across different components. There are references to mainly cognitive and metacognitive and social and emotional skills throughout the curriculum. The analysis of the objectives component demonstrated that the core curriculum aims to equip students with 21st century skills.

Based on the analysis of the core curriculum, learner-centred teaching is highlighted throughout the learning experiences and the evaluation components. The core curriculum proposes the use of learner-centred teaching and learning methods in the learning experiences component. Learner-centred methods such as problem-based learning, collaborative learning and project based learning enable students to make connections between subject areas while at the same time engage in the use of 21st century skills (Foster, 2023; Martinez, 2022; Paniagua and Istance, 2018). Similar to the learning experiences component, the evaluation component also puts emphasis on the use of alternative assessment methods that includes performance evaluation, portfolios, self and peer assessment.

In light of the results of the study, it can be said that the core curriculum supports the development of 21st century skills in schools. Yet, considering the holistic development of the children, more emphasis should be put on practical and physical skills. The results of the curriculum analysis revealed that the physical skills are not incorporated into the core curriculum which may hinder the development of whole child. 21st century skills under the category of physical skills such as life skills (i.e. cooking, getting dressed, doing chores etc.), playing sports and engaging in the arts should be integrated into the curriculum.

Further research is needed to shed light on the extent the 21st century skills are incorporated throughout various learning areas (subjects), the relationship between learning outcomes and the key skills and, the extent teachers focus on these skills in teaching and learning processes.

References

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD.
- Care, E., Anderson, K., & Kim, H. (2016). *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. The Brookings Institute. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/09/global_20160916_breadth_of_skills_movement.pdf
- Foster, N. (2023). 21st century competencies: Challenges in education and assessment. In N. Foster & M. Piacentini (Eds.), *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OECD Publishing.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education*, 9(1), Article 2024936. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936>
- Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEB). (2016). *Temel Eğitim Programı*. <http://tepgp.emu.edu.tr/TEPGPg.pdf>
- OECD. (2018). *Learning compass 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-andlearning/learning/learning-compass-2030/>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- 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.
- Rudge, L. T. (2016). Holistic pedagogy in public schools: A case study of three alternative schools. *Educational Alternatives*, 5, 169–195.
- Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(9737).
<https://doi.org/10.3390/su14159737>

ID - 130 - Otizm ve Robot Öğretmen

Taha Yasin Akyıldız
tya346@gmail.com

Müzeyyen Barut
mzynbrt@hotmail.com

Yusuf Celal Erol
yusufcelalarol@gmail.com

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), nöro-gelişimsel bir sorun olup, görülme sıklığı ortalama 1/36'dır (Maenner, 2023). Duyusal ve duygusal yoksunluk ile çeşitli davranış bozukluğu şeklinde seyreden OSB (Alabdulkareem, Alhakbani ve Al-Nafjan, 2022; Akgün Giray, 2015), eğitim süreci olan iletişim ve etkileşime ciddi biçimde ket vurmaktadır (Matson & Kozlowski, 2011). Araştırmalar (Volkmar vd, 2005; Klin ve Volkmar, 2003), OSB olan çocukların biyolojik bedene sahip öğrenmen ile iletişim sorunu yaşadıklarını göstermiştir. Bu durum OSB olan çocukların eğitiminde insansı robotları (robot öğretmenleri) gündeme getirmiştir. Nitekim araştırmalarda (Özdemir, 2015; So vd., 2023), bu çocukların öğretmene göre, insansı robotla iletişimde, daha az stres yaşadıkları rapor edilmiştir. Bunu destekler biçimde ilgili çalışmalarda (Tuna, 2022; Karal, Taşdemir ve Öngöz, 2023; Özdemir, 2015), insansı robotların, sosyal iletişim yanında, zengin görsel ve işitsel mesajlar/uyarıcılarla OSB olan çocukların eğitiminde önemli başarılar sağladığı belirtilmektedir. Bundan olsa gerek, özel eğitim araştırmalarında insansı robota olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır (Kurnaz, 2018). Bu çalışmanın amacı, OSB olan çocukların eğitiminde insansı robotların rol, işlev ve konumunu incelemektir. Derleme niteliğindeki çalışma, dokümanter analiz yöntemi ile yürütülmüştür. İlgili metodolojiye uygun olarak seçilen belgelerin, okunup, betimlenmesi ve yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir: Son yıllarda özel eğitimde insansı robot kullanımına dair dünya çapında artan bir ilgi vardır. Bunun bir nedeni, yapay zekâ destekli insansı robotların Bilgi Çağı'nın gereklerinden olmasıdır. İkincisi, OSB olan çocukların biyolojik öğretmen ile iletişim ve etkileşim sorunu yaşamları, insansı robot ile nispeten daha iyi iletişim kurmalarıdır. Konuyla ilgili yürütülen çalışmaların çoğunda insansı robotların öğretmenin yerine geçmesinden ziyade, öğretmene yardımcı rolde olmasının öneme vurgu yapılmıştır. Ancak yine bu çalışmaların bazılarında, insansı robotların öğretmene yardımcı araç rolüne yüklenen kimi anlamların, eğitimin niteliğini düşürme riskine dikkat çekilmiştir. Ayrıca insansı robotların özel eğitimde kullanılmasında etik, yasal, psikolojik ve pedagojik ilkelere uyumun kritik önemde olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonunda, 21. Yüzyılın bir gerçeği olan insansı robotların, özel eğitimde etkili kullanımı için, tüm boyutlarıyla ilgili daha detaylı ve uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Otizm ve eğitim, insansı robot, robot öğretmenler.

ID - 130 - Autism and Robot Teacher

Taha Yasin Akyıldız
tya346@gmail.com

Müzeyyen Barut
mzynbrt@hotmail.com

Yusuf Celal Erol
yusufcelalarol@gmail.com

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neuro-developmental problem and its incidence is on average 1/36 (Maenner, 2023). ASD, which progresses as sensory and emotional deprivation and various behavioral disorders (Alabdulkareem, Alhakbani, & Al-Nafjan, 2022; Akgün Giray, 2015), seriously inhibits communication and interaction, which is the educational process (Matson & Kozlowski, 2011). Research (Volkmar et al., 2005; Klin and Volkmar, 2003) has shown that children with ASD have communication problems with the learner who has a biological body. This situation has brought humanoid robots (robot teachers) to the agenda in the education of children with ASD. As a matter of fact, studies (Özdemir, 2015; So et al., 2023) reported that these children experience less stress when communicating with a humanoid robot compared to the teacher. Supporting this, relevant studies (Tuna, 2022; Karal, Taşdemir, & Öngöz, 2023; Özdemir, 2015) state that humanoid robots provide significant success in the education of children with ASD with rich visual and auditory messages/stimulants as well as social communication. This is probably why the interest in humanoid robots in special education research is increasing day by day (Kurnaz, 2018). The aim of this study is to examine the role, function and position of humanoid robots in the education of children with ASD. The study, which is a compilation, was conducted with the documentary analysis method. The results obtained by reading, describing and interpreting the documents selected in accordance with the relevant methodology can be expressed as follows: In recent years, there has been an increasing worldwide interest in the use of humanoid robots in special education. One reason for this is that artificial intelligence-supported humanoid robots are a necessity of the Information Age. Secondly, children with ASD have problems communicating and interacting with the biological teacher, but they communicate relatively better with the humanoid robot. In most of the studies conducted on the subject, the importance of humanoid robots serving as an assistant to the teacher rather than replacing the teacher has been emphasized. However, in some of these studies, attention has been drawn to the risk that some of the meanings attributed to the role of humanoid robots as assistants to teachers may reduce the quality of education. It is also stated that compliance with ethical, legal, psychological and pedagogical principles is of critical importance in the use of humanoid robots in special education. At the end of the study, it was evaluated that more detailed and applied research on all aspects of humanoid robots, a reality of the 21st century, is needed for their effective use in special education.

Keywords: Autism and education, humanoid robot, robot teachers.

Giriş

Otizm kavramı, 1943 yılında çocuk psikiyatrisi olan Leo Kanner tarafından tanımlanmış ve günümüzde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olarak ifade edilmektedir. Çocuklukla başlayan ve erkek çocuklarda daha fazla görülen bu nöro-gelişimsel ve nöro-psikiyatrik sorun gittikçe yaygınlık kazanmaktadır (Aydın ve Özgen, 2018). Sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik, sınırlı davranış örüntüleri, aynılıkta ısrarcılık, duyuşal uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlık şeklinde seyreden OSB'nin (Susuz ve Doğan, 2020), görülme sıklığı ortama 1/36'dır (Maenner, 2023). OSB, nöroloji ve psikiyatri boyutlarının yanında, gerek yaygınlığı ve gerekse yaşama uyumu noktalarında eğitimin de konusudur. Çünkü günümüzde bireyin yaşama uyumu çok büyük oranda uzun süreçler gerektiren formal eğitim yoluyla yapılmaktadır. Bu itibarla yaşam için eğitim (temel eğitim) her bireyin hakkı olarak kabul edilir. Bu hak, OSB'li bireyin duyuşal ve duygusal kısıtlardan dolayı (Alabdulkareem, Alhakbani ve Al-Nafjan, 2022) uygun olmayan davranış özelliklerinden dolayı, bireyin sosyal yaşamda sorunlarla karşılaştığı (Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017) göz önüne alındığında, daha iyi anlaşılabilir. Bu bakımdan OSB'li çocukların eğitilerek sosyal yaşama kazandırılmaları kritik öneme sahiptir.

OSB'li çocukların eğitilerek kendi kendine yeter duruma getirilmelerinin, yasal ve insani gerekliliği aşan psikolojik ve sosyo-ekonomik tarafları vardır. İnsanın zihinsel varlığı eğitim ile ilişkili olduğu için, bu çocukların eğitilerek psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissetmeleri sağlanabilir. Nitekim bu çocukların eğitilerek semptomlarının ortalama %50 oranında azaldığı (Alver ve Gümüş, 2020) belirlenmiştir. Eğitimde her birey değerli olduğundan OSB'li çocukların eğitimi önemlidir. Diğer taraftan kendi kendine yeten OSB'li bir çocuğun sosyal kabul düzeyi artacağından, topluma uyumu da kolaylaşacaktır. Ayrıca sayıları gittikçe artan OSB'li çocukların eğitimle kendi kendine yeter hale getirilmeleri, kendisi, ailesi ve yaşadığı toplumun huzur ve mutluluğu için değerlidir (Tekin Ersan, 2015). Bu değer önemli bir ekonomik boyutu da vardır. Çünkü her biri potansiyel işgücü adayı olan OSB'li çocuklar, eğitilip iş yapar hale getirilmediği zaman, sürekli başkasına muhtaç olacağından, bunun hem sosyal ve hem de mali yükü (Zhou vd., 2020) söz konusu olacaktır. ABD'de yapılan bir çalışmada OSB'li bir çocuğun yıllık bakımının 17.081 ABD dolarını bulduğu ve bunun ülkeye toplam 12 milyar dolarlık yük getirdiği (Lavelle, vd., 2014; Nasoudi vd., 2013) belirtilmektedir. Örnekleri çoğaltılabilecek bu durum göz önüne alındığında, OSB'li çocukların eğitiminin gerekliliğinden ziyade, nasıl bir eğitim olması gerektiği tartışılmalıdır.

OSB eğitimi, bazı kaynaştırma durumları hariç özel eğitim kategorisinde değerlendirilir. OSB, bireyin öğrenme, sosyalleşme ve davranış biçimlerini etkileyen bir sorun olduğundan (Demir, 2024), bunlara yönelik özel eğitim de bu sorunları giderici çerçevede olacaktır. Bu itibarla OSB'li çocuklara dair özel eğitim, bunların gelişimsel özelliklerinin sonucu olarak yaşadıkları olumsuzlukları gidermeye yönelik olarak düzenlenir. Bu konuda düzenlenen eğitimler genelde ABD'deki National Autism Center (NAC) ile National Professional Development Center on Autism (NPDC on Autism) çalışmalarına dayalıdır (Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2019). İlgili uzmanlar tarafından hazırlanan OSB eğitim programları, yine bu konuda eğitim almış özel öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu uygulamaların OSB olan çocuklara önemli katkıları vardır. Ancak genel eğitimde olduğu gibi özel eğitimde de bu katkı düzeyinin artırılmasında teknoloji önemli bir değişkendir. İlgili gelişmelere bakıldığında, günümüzde bu teknolojinin yapay zekâ destekli insansı robotlar olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar (Tuna, 2022; Karal, Taşdemir ve Öngöz, 2023; Özdemir, 2015), insansı robotların, sosyal iletişim yanında, zengin görsel ve işitsel mesajlar/uyarıcılarla OSB olan çocukların eğitiminde önemli başarılar sağladığı

belirtilmektedir. İnsansı robotları OSB eğitiminde öne çıkaran çok önemli bir gerekçe de, bu çocukların, biyolojik öğretmene göre, insansı robotla iletişimde, daha az stres yaşamalarıdır (Özdemir, 2015; So vd., 2023). Bundandır ki, özel eğitimde insansı robota olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır (Kurnaz, 2018). Bu artış gündeme robot öğretmenler konusunu getirmiştir. Bu gündeme bağlı olarak çalışmanın amacı, OSB olan çocukların eğitiminde insansı robotların rol, işlev ve konumunu incelemektir.

Yöntem

Genel amacı OSB'li çocukların eğitiminde insansı robotların öğretmen olarak rol, işlev ve konumunu incelemek olan bu çalışma, derleme niteliğinde olup, doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İnsansı robotların özel eğitimde kullanılması nasıl bir seyir izlemiştir?
2. İnsansı robotların özel eğitimde araç ve öğretici (öğretmen) rolleri nasıldır?

Çalışmada kullanılan dokümanlar analiz, nitel araştırmalar sınıfında yer alan, sosyal ve beşeri konuları irdelemeye uygun bir yöntemdir (Balyer, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Punch, 2013). Belgesel tarama ve doküman inceleme olarak da adlandırılan dokümanlar analiz, çalışma konusuyla ilgili yazılı ve dijital belgelerin seçilmesi ve incelenmesine yönelik bir nitel araştırma tekniğidir (Kıral, 2020: 174). Bu yöntem veya teknik, seçilen belgelerin (verilerin, kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak okunması, yorumlanması ve değerlendirilmesini kapsar (Karasar, 2009: 118). Bu çalışmada veri kaynaklarını oluşturan dokümanların kapsamı, ilgili metodolojiye (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108; Baloğlu, 1999) uygun olarak seçilen kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve dijital kaynaklardır. Bu kaynakların seçiminde şu kriterlere dikkat edilmiştir: Kitapların, ulusal/uluslararası tanınmış ve bilim kuruluına sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması; makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin sahibi olması; akademik tezlerin YÖK'ün ulusal tez merkezine kayıtlı olması, bildirilerin bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması ile dijital kaynakların da, akademik tabanlı güvenilir sitelerden alınmış olması.

İnsansı Robotlar ve Eğitim

İnsan ile makine ve yapay zekâ teknolojisi ilişkisinin geldiği nokta insansı robot olarak ifade edilebilir. Bugün, kavrama, dil işleme, tasarlama, problem çözüme, öğrenme ve uyum sağlama gibi insan aklının özelliklerine sahip yapay zekâ destekli insansı robotlar, hemen her sektöre giriş yapmıştır (Yanmıyan ve Kaya Erdem, 2023). İnsansı robot, görüntüsü insana benzeyen, bir baş, gövde, kol ve bacaklardan müteşekkil olup, insanlarla etkileşim kurabilen ve çeşitli insani eylemleri taklit edebilen makinelerdir (Başer ve Bakırtaş, 2023: 209). Şen'in (2021: 833-834), çeşitli kaynaklardan aktardığına göre insansı robotlar, insanlarla sosyal olarak etkileşime geçmek için fiziksel bir bedene sahip yeni bir robot türüdür (Chin, Wu ve Hong, 2011). Diğer bir tanımla insansı robot, insan vücudunu taklit eden, baş ve gövdesi olan, iki bacaklı ve iki kollu, insanlar gibi yürüyen robotlardır (Alkhalifah vd., 2015). Bu robotlar, el-kol hareketleri, yüz ifadeleri, duyu ifade etme (Lin vd., 2007) gibi özellikleriyle diğer robotlardan ayrılır. Köse (2023), insansı robotları, fiziksel olarak insana benzeyen, insanlarla etkileşim kurabilen makineler şeklinde tanımlayıp, bunların etkileşimli robotik alana mensup olarak açıklamaktadır. Sosyal etkileşimli robot olarak da adlandırılan bu robotlar, iletişimde duyguları ve algıları anlamada, sosyal ilişkileri sürdürmede ve sosyal yetkinlikleri geliştirmede kullanılmaktadır. Bu özellikleriyle, öğretmen,

yardımcı öğretmen, öğretici akran veya öğretici materyal olarak, eğitimde, özellikle de özel eğitimde kullanılmaktadır.

İnsansı robotların genel eğitimde kullanımı amaç ve işlev olarak iki eksenle ele alınabilir. Birincisi genel eğitimde insansı robotların temel amacı öğretim sürecini zenginleştirmek ve öğretmene yardımcı olmaktır. Bu amacı yerine getirme işlevinde insansı robot “araç” işlevine sahip olup, yardımcı öğretmen rolündedir (Yılmaz ve Kara, 2023; Coşkunserçe, 2021; Şen, 2021). Öğretmen yardımcısı rolüyle insansı robotlar, öğretimsel (didaktik) bir araç ve öğrencilere yardım eden bir akran olarak görülebilir (Ekström ve Pareto, 2022). İnsansı robotların genel eğitimdeki dil, matematik ve beceri kazandırma katkılarının (Lin, Jo ve Tseng, 2007) yanında, çok iyi bir STEM (Bilim, teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimcisi (Chalmers vd., 2022) olduğu belirtilebilir. Zaten insansı robotun kendisi de, böylesi bir anlayışın ürünüdür. İnsansı robotun öğretim sürecinde araç işlevi ve öğretmene yardımcı rolü itibarıyla büyük kabul gördüğü ve yakın gelecekte daha yaygın biçimde kullanılacağı öngörülebilir.

İkincisi, insansı robotların öğretim sürecinde araç ve yardımcı rolünü aşp, bizatihi öğretmenin işlevine soyunmasıdır. Bu durumda insansı robot, biyolojik öğretmenin terine geçen robot öğretmen olarak algılanmaktadır. Ancak bu algı, öğretmenler başta olmak üzere pek kabul görmemektedir (Reich-Stiebert ve Eyssel, 2016). Biyolojik öğretmen yerine robot öğretmen ikame etmenin gerekçesi olarak, biyolojik öğretmenin insani kısıt ve sınırlılıklarının robot öğretmen için geçerli olmaması gösterilmektedir. Nitekim aslında programlanmış bir makine olan robot öğretmen (insansı robot), yorulmaz, taraf tutmaz, her yer ve zamanda kullanılabilir. Bundan olsa gerek, teknoloji üreticileri başta olmak üzere bazı kesimler robotun sunduğu tutarlılık, duygu göstermeme, hastalanmama veya yorulmama gibi özellikleri pedagojik bir fırsat olarak sunmaya çalışmışlardır (Van Ewijk, Smakman ve Konijn, 2020). Ancak burada unutilan, insansı robotların yapamadığı insani dokunuşlardır. Empati, vicdan, inanç, değer ve ahlaki paylaşımlar başta olmak üzere, robot öğretmenin yerine getiremeyeceği birçok kazanım, yaşam için çok değerlidirler. Bu itibarla genel eğitimde insansı robotların öğretmen olmasından ziyade, öğretme yardımcı rolü daha fazla kabul görmektedir (McCormick ve Hammer, 2016; Chin, Wu ve Hong, 2011). Dolayısıyla yapılması gereken, öğretmene yardımcı insani robotun, pedagojik anlam, amaç ve işlevini tartışmak olmalıdır.

İnsansı Robotlar ve Özel Eğitim

İnsansı robotların özel eğitimde kullanılması, amaç, rol ve işlev olarak genel eğitimden birtakım farklılıklar arz eder. Yukarıda da kısmen açıklandığı gibi insansı robotların genel eğitimdeki baskın işlevi, öğretmene yardımcı araç ve öğrenciye akran olma rolüdür. Oysa özel eğitimde insansı robotların rolü, “robot öğretmen” işlevine çok daha yakındır. Bunu daha anlaşılır kılmak için öncelikle insansı robotları özel eğitim için önemine değinmekte yarar vardır.

OSB olsun veya olmasın günümüzde her çocuk, 21. Yüzyılın baskın dinamiği olan dijital çağın etkisindedir. Bu gerçek OSB olan çocukların eğitiminde yeni nesil ileri teknolojilerin kullanımını gerektirir. Bu yüzden adı geçen teknolojilerden birisi olan insansı robotların OSB eğitiminde (özel eğitimde) kullanılması önemlidir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde insansı robotların genel eğitimden ziyade özel eğitimde daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Örnek olarak OSB’li çocukların eğitiminde insansı robot kullanımının temel gerekçesi, bu çocukların, biyolojik öğretmene göre, insansı robotla iletişimde, daha az stres yaşamalarıdır (Özdemir, 2015; So vd., 2023). Zaten duysal ve duygusal kısıtları olan OSB’li çocukların (Cottenceau vd., 2012; Boyd vd., 2011), biyolojik öğretmen aracılığıyla yürütülen görsel ve işitsel tabanlı eğitimden istenilen

sonuçları alamadığını göstermektedir (Xu vd., 2020). Bunun çok önemli bir nedeni OSB’li çocukların biyolojik öğretmen ile iletişim kuramamalarıdır. Benzer şekilde Sigacheva, Baranova ve Makaev (2020) de, geleneksel eğitim sisteminin OSB’li çocuklara uygun olmadığına işaret ederek, insansı robotların bu çocuklarda özellikle dil öğretimi ile ortamı zenginleştirmedeki potansiyeline göndermede bulunmaktadırlar. Genel eğitimde, biyolojik öğretmenin yürüttüğü görsel-işitsel eğitim, OSB’li çocuk etkileşimine ket vurduğundan, öğrenme gerçekleşmemektedir. İnsansı robotların bu sorunu aşarak, OSB’li çocukların öğrenmesine destek verdiği belirtilmektedir (Desideri, vd., 2020). OSB’li çocuklara yönelik insansı robot kullanımında da, genel eğitime benzer şekilde robot, biyolojik öğretmene destek olduğunda daha iyi sonuçlar alınmaktadır. Bu robotlar çoklu ortam, fiziksel hareket, insansı görünüm ve dokunma gibi avantajları yanında, duygusal tepkiler konusunda da özel gereksinimi olan çocukların dikkat ve motivasyonlarını artırmada önemli bir potansiyele sahiptir (Özdemir ve Kahraman, 2017). Bu konuda Tuna (2022), insansı robotların OSB olan çocukların eğitimindeki işlevini, terapötik destek aracı ve sanal ajan olarak ifade etmektedir. Özdemir vd. (2015), yapay zekâ destekli insansı robotların özel eğitimde birtakım el hareketleri, motor beceriler, el-göz koordinasyonu desteğine dikkat çekerek, bu teknolojinin bilgisayarlara göre üstünlüğüne vurgu yapmaktadır. Mubin vd. (2013), yukarıda sayılan faydalar itibarıyla insansı robotların OSB eğitiminde sadece yeni ve ileri teknolojiyi değil, aynı zamanda bu çocuklar için daha etkili öğrenmeyi de temsil ettiğini ifade etmektedirler. OSB eğitiminde yeni bir pedagojik anlayışı yansıtan bu durum, biyolojik öğretmenlerin yerini almaktan ziyade, ona yardımcı rolündeki robot öğretmenlere hazır olmayı gerektirmektedir. Çünkü sınıfta öğrencilerden başka bir de yardımcı öğretmenin (robot öğretmen) bulunmasının, biyolojik öğretmenin konum, rol ve işlevi üzerinde olası etkilerini beklemek gerekir. Bu noktada biyolojik öğretmenin bu yeni rol ve işlevini anlamak ve öğretimi buna göre düzenlemek önemlidir (Ekström ve Pareto, 2022). Bunun için ise robot öğretmen olgusuna daha yakından bakmakta yarar vardır.

Robot Öğretmen

İnsansı robotların özel eğitimde biyolojik öğretmen yerine ikame edilmesini ifade eden “robot öğretmen” kavramının özel eğitim literatüründe yer etmesi için henüz erken gibi görünmektedir. Her ne kadar insanı (bu arada insan öğretmeni de), zihin fonksiyonlarına indirgeyen transhümanizm gibi akımlar, yarı insan mahiyetindeki robotların (siborgların) her sahada insanın yerini alacağını öngörse de, insansız dünya gibi insan öğretmensiz eğitim ve özel eğitim de şimdilik pek mümkün görünmemektedir. Çünkü bu konuda on yıllara sâri deneyimlerin büyük çoğunluğu, insansı robotların özel eğitimdeki ciddi potansiyelini doğrularken, bunların öğretmenin yerine geçtiği özel eğitim ekolojileri konusunda sundukları gerekçe ve kanıtlar yetersizdir (Di Battista, 2020). Bu konuda sunulan bazı avantaj gerekçelerinin, uygulamanın yeni olması (Kärnä-Lin vd., 2006) ile çocukların bu robotları sevimli oyuncak veya yorulmayan öğretmen gibi farklı algılarına (Papakostas vd., 2021) bağlı olduğu da bilinmektedir. Bu bakımdan robot öğretmenlerin özel eğitimde sunduğu bilişsel ve psikomotor öğrenme avantajlarının yanında, ilgili psikolojik değişkenlerin de mutlaka dikkate alınması gerekir (Karademir Coşkun, 2020). Robot öğretmeni OSB gibi özel eğitimde sorunlu kılan bir neden de, bu çocukların bireysel öğrenme ihtiyacıdır. İnsansı robotlar genel duruma göre programlandığından, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada, biyolojik öğretmene göre daha yetersiz kalmaktadır. Ancak bütün bunlara rağmen, özel eğitimde robot öğretmen olgusunu gözden ırak tutmamakta fayda vardır. Çünkü buna yönelik denemeler bütün hızıyla devam etmektedir.

Şimdilik öğretime yardımcı rolündeki robot öğretmenler, başta yabancı dil öğretimi olmak üzere birçok dersin öğretiminde denenmektedir. Bu denemelerde, sosyal robotların özel eğitimde dil

öğretimi, dikkat ve duygu yönetimi ile çeşitli motor becerilerin öğretiminde gösterdiği başarı (Papakostas vd., 2018) öne çıkarılarak, insansı robotlara alan açılmaya çalışıldığı kuşkusuz hiç de mantık dışı değildir. Çünkü teknoloji şirketlerinin daha önce eğitimde görsel-işitsel araçların rolünü abartarak, buna dair ekonomik faydalar sağladığı bilinmektedir. Şimdi bunun oldukça pahalı teknolojik bir ürün olan insansı robotlar için yapılmayacağının garantisi yoktur. Ancak bu kuşkuyla rağmen robot öğretmenler konusunun genel ve özel eğitimdeki serüvenleri dikkatlice izlenmelidir. Bu bağlamda Güney Kore’de özellikle yabancı dil derslerinde birer yardımcı öğretmen olarak hizmet veren Robi, iRobiQ, MentoRo, U-Robo, Cubo, ve Tiro gibi birçok robot öğretmenlerden söz edilebilir. Benzer şekilde gerek insansı robotlar (humanoid robots) ve gerekse insan şeklindeki robotlar (android robots), ABD başta olmak üzere birçok ülkede sınırlı da olsa kullanılmaktadır. Güney Kore’de alınan sonuçlara göre robot öğretmenler yabancı dil öğretiminin maliyetini düşürmüştür (Aslan, 2014). Yazara göre bir robotun, “robot öğretmen” sayılması için ses, renk, ışık, konum gibi dış dünyadan bazı algılamaları yapabilmesi ve elde ettiği verileri bağımsız olarak yorumlayabilmesi gerekir. Hatta bu yorumlara dayalı çeşitli davranışlar da sergilemelidir. Her ne kadar şimdilik biyolojik öğretmenin yerini doldurmasa da, Dalgın Eyiip’in (2018), “OSB olan katılımcıların robot görünümlü uygulamacıya daha fazla tepkide bulunurken, kostümsüz uygulamacıya daha az tepkide bulunmaları” şeklindeki araştırma sonucu, özel eğitimde robot öğretmenlerin yaygınlaşacağı yönündeki beklentiyi güçlendirmektedir. Bu olasılık Papakostas vd. (2021) tabiriyle büyük bir endişe kaynağıdır. Çünkü insansı robotlarla birlikte eğitim yapan öğretmen rol ve işlevinde olduğu gibi, öğretmensiz olarak OSB’li çocukları robot öğretmene teslim etmede çok ciddi belirsizlikler vardır. Robotlara insan görüntüsü verilince bunlara olan güven ve kabulün arttığı (Choudhury, Greene & Perumalla, 2018) dikkate alınarak, robot öğretmenlerin, gerek genel ve gerekse özel eğitimde mahremiyet ve ahlaki sorunlara yol açmayacak şekilde tasarlanması ve programlanmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Sonuçta yeni nesil ileri teknolojilerden azami derecede yararlanmak için Toh, Lai Poh Emily vd. (2016), “insansı robotlar hakkındaki korku yönetilmelidir” şeklindeki tavsiyesi önemlidir.

Sonuç

Genel ve özel eğitimin temel ilkelerinden olan “eğitimde her insan değerlidir ve gerekçe ne olursa olsun ihmal edilmez” gereğince OSB’li olan çocuklar, durumlarına ve çağa uygun bir eğitimi hak etmektedirler. Burada durumlarına uygun eğitim OSB’li çocuklara yönelik özel eğitimi ifade ederken, çağa uygunluk ise 21. Yüzyılın dijital pedagojisine uygun olma anlamındadır. Nöro-gelişimsel ve nöro-psikiyatrik sorun rahatsızlık olan OSB, iletişim ve etkileşim yetersizliği, takıntılı davranışlar, uyaranlara karşı sınırlı tepki (tohumotizm.org. tr; Alabdulkareem, Alhakbani ve Al-Nafjan, 2022) biçiminde seyretmektedir. Bu semptomlar OSB’li çocuğun eğitimine ciddi ket vurmaktadır (Matson & Kozlowski, 2011). Dolayısıyla bunlara yönelik özel eğitimin, sayılan bu semptomları mümkün ölçüde giderecek ve azaltacak şekilde olması gerekir. Nitekim günümüzde çoğu ABD menşeli olan çok çeşitli OSB eğitim programı mevcuttur (Kurt ve Subaşı Yurtçu, 2017). Araştırmalar (Alver ve Gümüş, 2020; Yılmaz ve Kara, 2023; Coşkunserçe, 2021; Şen, 2021) eğitim yoluyla OSB’li çocukların semptomlarının azaltıldığını gösterdiği için, bu konudaki eğitim programları da sürekli gelişim halindedir.

OSB’li çocuklara yönelik özel eğitimin ikinci boyutu olan çağa uygunluk, bu eğitimin 21.yüzyıl dinamiklerini dikkate almasını gerektirir. 21. Yüzyılın en baskın dinamiklerinden birisi de yeni nesil sanal ve dijital teknolojilerdir (Aşlamacı, 2023). OSB olan çocuklar da dâhil tüm çocuklar bu teknolojik ortama doğmakta ve bu teknolojiye aşina olarak yetişmektedirler. Bu çağa ve bu çağın çocuklarına rengini veren teknolojiler yeni nesil internet, yapay zekâ, akıllı sistemler, makine

öğrenme, derin öğrenme ve robotik sistemler şeklinde sıralanabilir. Bu dijital evrenin yenedünyası olan yapay zekâ (Sucu ve Ataman, 2020) ve bu teknoloji destekli insansı robotlar hemen her sektörde olduğu gibi eğitimde de hızla yaygınlaşmaya başlamışlardır. Fiziksel ve fonksiyonel olarak insana benzeyen bu robotik makinelerin eğitimi dönüştüreceği öngörülebilir. Nitekim bunun işaretleri de görülmeye başlanmıştır. Araştırmalar (Chen, 2019; Özdemir, 2015; So vd., 2023; Warm, Dember ve Parasuraman, 1991) insansı robotların genel eğitimden ziyade, OSB gibi özel eğitimde daha işlevsel olduğunu göstermiştir. Bunun temel sebeplerinden birisi OSB’li olan çocukların biyolojik öğretmen ile iletişimde stres yaşamaları ve insansı robot ile etkileşimde daha az stres yaşamalarıdır (Volkmar vd, 2005; Klin ve Volkmar, 2003). Ayrıca insansı robotların yorulmadan istenildiği kadar tekrar yapma özelliği de (Karal, Taşdemir ve Öngöz, 2023; Tuna, 2022), bunları OSB eğitiminde avantajlı kılmaktadır. Diğer taraftan insansı robotların ilgi çekmesi ve dersi çekici hale getirmesi de, OSB’li çocuklara motivasyon olarak yansımaktadır. Bütün bunlar insansı robotların OSB eğitiminde ciddi bir potansiyele sahip olduğu (Kurnaz, 2018) şeklinde değerlendirilebilir.

İnsansı robotların OSB olan çocukların eğitimi için taşıdığı potansiyel, bu eğitimin robot öğretmenler vasıtasıyla yürütülebileceğini düşündürmektedir. Bu düşünce özel eğitimde insansı robotların amaç ve işlevleri hakkında tartışma başlatmıştır. Bu tartışmanın tetiklediği araştırmalar (Yılmaz ve Kara, 2023; Coşkunserçe, 2021; Reich-Stiebert ve Eyssel, 2016), şimdilik insansı robotların öğretmenin yerine geçmesinin pek mümkün olmadığını göstermektedir. Bu araştırmalara göre insansı robotlar, “robot öğretmen” olmaktan ziyade, “yardımcı öğretmen” rolünde daha etkilidirler. Ancak insansı robotlarla ilgili baş döndürücü gelişmeler, ileride bunların biyolojik öğretmenin konum, rol ve işlevlerinden rol çalmaya girişeceği kuşkusu uyandırmaktadır. İnsansı robotların özel eğitimde mahremiyet, etik, psikolojik ve pedagojik ilkelere uyumu da ayrı bir kaygı konusudur. Bu robotları üreten devasa teknoloji şirketlerinin plütokratik bir güç merkezi olma yolundaki gidişatları (Tüysüz, 2023), bu kuşkuyu destekler niteliktedir. Teknolojik olarak kulağa hoş gelse de, OSB’li çocuk eğitiminin tümüyle robot öğretmenlere havale edilmesinin psikolojik, pedagojik, sosyolojik, antropolojik, yasal ve etik sonuçları kestirilememektedir. Bu belirsizliklerin giderilmesi için OSB eğitiminde robot öğretmenlerin konum, rol ve işlevleri ile ilgili daha fazla antropolojik, psikolojik ve pedagojik araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalarda, insansı robotlardan yardım alan biyolojik öğretmenin değişen konum, rol ve işlevlerinin de mercek altına alınması önemlidir. Sonuçta, teknolojik, ekonomik veya başka amaçlardan ayrı olarak, bu araştırmaların temel amacı, OSB’li çocukların kendi kendine yeter hale getirilmesi ve hayata nitelikli olarak tutunmalarını sağlayacak donanımı kazandıracak pedagojik çözümler olmalıdır. Bu pedagojik çözümlerin, bireysel, sosyal ve ekonomik yansımaları toplumun huzuru bakımından son derecede önemlidir.

Kaynakça

- Akgün Giray, D. (2015). Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmelerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.
- Al Abdulkareem, A., Alhakbani, N. & Al-Nafjan, A. (2022). A Systematic Review of Research on Robot-Assisted Therapy for Children with Autism. *Sensors*, 22(3), 944; <https://doi.org/10.3390/s22030944>.

- Alkhalifah, A., Alsalman, B., Alnuhait, D., Meldah, O., Aloud, S., Al-Khalifa, H. S., & Al-Otaibi, H. M. (2015). Using NAO humanoid robot in kindergarten: a proposed system. In 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Alver, E. ve Gümüş, Ç. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bireylerde Eğitimin Önemine Dikkat Çekmek Üzere Hazırlanmış Dergi İlanı Tasarımı Örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 436-1452.
- Aslan, E.(2014). Yabancı Dil Öğretiminde Robot Öğretmenler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 15-26.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi Eleştirel Bir Yaklaşım*. İstanbul: Çınar Matbaası ve Yayınları.
- Aydın, D. ve Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluğu ve Erken Tanılamada Hemşirenin Rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3): 93-101.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki Kaynakların Bilimsel Çalışmalarda Gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Başer, S. H., ve Bakırtaş, H. (2023). Hizmet Sektöründe İnsansı Robot Kullanımı Üzerine Bir Literatür İncelemesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 207–223.
- Boyd, B. A., McDonough, S. G., Rupp, B., Khan, F., & Bodfish, J. W. (2011). Effects of a Family-Implemented Treatment on The Repetitive Behaviors of Children With Autism. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 41(10), 1330-1341.
- Chalmers, C., Keane, T., Boden, M. & Williams, M. (2022). Humanoid robots go to school. *Education and Information Technologies*, 27, 7563-7581.
- Chin, K. Y., Wu, C. H. & Hong, Z. W. (2011). A humanoid robot as a teaching assistant for primary education. [2011 Fifth International Conference on Genetic and Evolutionary Computing](#), 29 August 2011 - 01 September 2011, Kitakyushu, Japan.
- Choudhury, A., Li, H., Greene, C. M. & Perumalla, S. (2018). Humanoid Robot-Application and Influence. *Archives of Clinical and Biomedical Research*, 2(6), 198-226.
- Coşkunserçe, O. (2021). *Eğitimde Robot Programlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cottenceau, H., Roux, S., Blanc, R., Lenoir, P., Bonnet-Brilhault F. ve Barthelemy, C. (2012). Quality of Life of Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Comparison to Adolescents With Diabetes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(5), 289-296.
- Dalgın Eyiip, Ö. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Robot Görünümüyle Sunulan Öğretimin Ortak Dikkat Becerileri Üzerindeki Etkililiği. Doktora tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.

- Demir, G. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi ve Sosyalleşmesinde Kütüphanelerin Rolü: Kuramsal Bir Çerçeve. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (39), 525-542.
- Desideri vd. (2020). Using a Humanoid Robot to Promote Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorders in Mainstream Classrooms. *Life Span and Disability*, XXIII, 41-51.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Moro, M. & Menegatti, E. (2020). Teachers' Opinions towards Educational Robotics for Special Needs Students: An Exploratory Italian Study. *Robotics*, 9(3), 72; <https://doi.org/10.3390/robotics9030072>.
- Ekström, S. & Pareto, L. (2022). The Dual Role of Humanoid Robots in Education: As Didactic Tools and Social Actors. *Education and Information Technologies*, 27(21), 12609-12649. <https://tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/>.
- Karademir Coşkun, T. (2020). The Effectiveness of Robot Training in Special Education: a Robot Training Model Proposal For Special Education. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1092–1116.
- Karal, Y. Taşdemir, D. ve Öngöz, S. (2023). Özel Gereksinimli Bireyler İçin Öğrenme Materyali Olarak Robotlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1),170-183.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kärnä-Lin, E., Pihlainen-Bednarik, K., Sutinen, E. & Virnes, M. (2006). "Can Robots Teach? Preliminary Results on Educational Robotics in Special Education". *Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger Syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(1), xiii-xvi.
- Kurnaz, E. (2018). Otizmlili 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.
- Kurt, O. ve Subaşı Yurtçu, A. B. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Kapsamlı Uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 155-182.
- Köse, A. (2023). Endüstriyel Robot Kol Geliştirilmesi ve Prototipinin Üretilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Makina ve İmalat Mühendisliği Anabilim Dalı.
- Lavelle, T.A., Weinstein, M.C., Newhouse, J.P., Munir, K., Kuhlthau, K.A. & Prosser, L.A. (2014). Economic Burden of Childhood Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 133(3):e520-9. doi: 10.1542/peds.2013-0763.
- Lin, C. Y., Jo, P. C. & Tseng, C. K. (2007). Multi-functional intelligent robot DOC-2.IEEE Xplore Conference.
- 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

- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The Increasing Prevalence of Autism Spectrum Disorders. *Research In Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
- McCormick, M. E. and Hammer, D. (2016). Stable beginnings in engineering design. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 6(1), 45-54.
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid,S., Al Mahmud,A. and Dong, J. J. (2013). A Review of The Applicability of Robots in Education. *Technology for Education and Learning*, 209, 1-6.
- Nasoudi, R., Bolagh, G., Zahednezhadb, H. ve VosoughiIlkhchib, Ş. (2013).The Effectiveness of Treatment- Education Methods in Children with Autism Disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84,1679-1683.
- 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.
- Papakostas, C., Sidiropoulos, C., Bella, M. & Kaburlasos, V. (2018). Social Robots in Special Education: Current Status and Future Challenges. Proceedings of the 2018 JSME Conference on Robotics and Mechatronics, Kitakyushu, Japan, June 2-5, 2018.
- Papakostas, G.A., Sidiropoulos, G.K., Papadopoulou, C.I., Vrochidou, E., Kaburlasos, V.G., Papadopoulou, M.T., Holeva, V., Nikopoulou, V.-A. & Dalivigkas, N. (2021). Social Robots in Special Education: A Systematic Review. *Electronics* 2021, 10, 1398.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Reich-Stiebert, N. & Eyssel, F. (2016). Robots in the Classroom: What Teachers Think About Teaching and Learning with Education Robots. *Social Robotics*, 671-680.
- Sigacheva, N. A., Baranova, A. R. ve Makaev, K. F. (2020). Communication Problems: Advantages and Disadvantages of Teaching Autistic Children with Humanoid Robots. *Alpha Proceedings IFTE-2020*, 2387-2396.
- 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. *Frontier Psychiatry* 14. doi: 10.3389/fpsy.2023.1114907.
- Sönmez V. ve Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucu, İ ve Ataman, E. (2020). Dijital Evrenin Yeni Dünyası Olarak Yapay Zekâ ve Her Filmi Üzerine Bir Çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 4(1), 40-52.
- Susuz Ç, Doğan BG. Halk Sağlığı Bakışıyla Otizm Spektrum Bozukluğu. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(2), 297-310.
- Şen, N. (2021). Özel Eğitimde İnsansı Robotlar. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (32), 832-842.

- Tekin Ersan, D. (2015). Problem Çözme Eğitiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Annelerinin Problem Çözme Becerileri ve Bazı Psikolojik Değişkenler Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı.
- Toh, Lai Poh Emily, et al. "A review on the use of robots in education and young children." *Educational Technology & Society*, vol. 19, no. 2, Apr. 2016, pp. 148+. Gale AcademicOneFile, link.gale.com/apps/doc.
- 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, and A Pilot Study. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 274-282.
- Tüysüz, D. (2023). Geleceğin Zenginlik ve Teknoloji İdeali: Siberpunk Sinemasında Plütokratik Distopyalar. *VI. Uluslararası Yeni Medya Konferansı: Yeni Medyanın Ekonomi Politikası*, 26-27 Ekim 2023.
- Van Ewijk, G., Smakman, M., & Konijn, E. A. (2020). Teachers' Perspectives on Social Robots in Education: An Exploratory Case Study. in IDC '20: Proceedings of the Interaction Design and Children Conference (pp. 273- 280). Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3392063.3394397>.
- Volkmar, F. R., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in Infancy and Early Childhood. *Annual Review of Psychology*, 56, 315-336.
- Warm, J. S., Dember, W. N. & Parasuraman, R. (1991). Effects of Olfactory Stimulation on Performance and Stress in a Visual Sustained Attention Task. *Journal of the Society of Cosmetic Chemists*, 42, 199-210.
- Xu, M., Minagawa, Y., Kumazaki, H., Okada, K. & Naoi, N. (2020). Prefrontal Responses to Odors in Individuals With Autism Spectrum Disorders: Functional NIRS Measurement Combined With a Fragrance Pulse Ejection System. *Cognitive Neuroscience*, 14, | <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.523456>.
- Yanmıyan, S. and Kaya Erdem, B. (2023). Hyper-Communicating Space of Machines the New Subject of Smart Cities: Robot-Human, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(7), 952-968.
- Yarımka, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225-252.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. E. & Kara, M. (2023). Eğitimde Robot Kullanımının Avantajları: Türkiye’de Yapılan Tez Araştırmalarının Yöntemleri ve Bulguları Üzerine Bir İnceleme. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 115-129.
- Zhou, C., Hou, S., Hu, H. & Yao, J. (2020). Design of Humanoid Robot Based Training APP on Social Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *2020 International Conference on Innovation Design and Digital Technology*.

ID - 141 - Take Me There: A Proposed EFL Project Based on the 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

Abstract

The “Take Me There” project, in which the learners are responsible for choosing an English-speaking country and virtually guiding their classmates to discover the cultural, historical, and traditional aspects of the selected country by virtually showing around and presenting the landmarks as tour guides, aims to raise the cultural awareness of learners in our global and digital world. The project is designed and carried out according to the principles of the project-based learning (PBL) approach which is based on constructivist learning theory. The paper starts by laying a contextual foundation for the project and profiling its participants and the context in detail. The paper then describes the PBL approach both referring to existing literature and detailing its structuring and implementation in this specific project work. This is followed by a discussion on explaining key outcomes concerning learning, development, and alterations in teaching practice. Finally, the paper concludes by reflecting on insights derived from the implementation and assessment of project work, thereby emphasizing recommendations for the future implementation of any PBL approach-based project works in teaching/learning English as a foreign language (EFL) classroom contexts.

Anahtar Sözcükler: Project-based learning approach, constructivism, teaching English as a foreign language, EFL classrooms, project work

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

Özet

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. Makale, projenin bağlamsal temelini atarak ve katılımcıların ve bağlamın profilini ayrıntılı olarak ortaya dökerek başlamaktadır. Ardından PTÖ yaklaşımı hem mevcut alan yazına 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 anlayışı yansıtarak ve böylece yabancı dil olarak İngilizce öğretimi / öğrenimi (EFL) sınıf bağlamlarında PTÖ yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının gelecekteki uygulamaları için önerileri vurgulayarak sona ermektedir.

Keywords: Proje-tabanlı öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacılık, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, EFL sınıfları, proje çalışması

Introduction

Constructivism is a highly promoted learning theory that emphasizes the active experiences of learners when it comes to constructing new knowledge. It mainly focuses on how learning and thinking are processed, and what the way(s) is/are that the learners make sense of the teaching materials effectively. Although there might be different variations, there are two major perspectives of constructivism: cognitive constructivism (Piaget 1970; 1977) and socio-cultural constructivism (Vygotsky 1978; 1986). Piaget (1977) suggests that individually, learning occurs by active construction of meaning, whereas Vygotsky (1986) claims that knowledge is constructed by interacting with other people. Also, there are some key principles of constructivism such as active learning and social interaction.

Constructivism is an active learning theory in which learners individually construct the meaning (Piaget 1977). Within the scope of this, learning requires active engagement and participation at every stage. Individuals cannot receive information passively. Instead, they must actively participate in understanding and developing knowledge. They must construct their own knowledge. Similarly, Gray (1997) suggests that constructivist teachers should base their teaching on a path where learners' active involvement in the construction of meaning and knowledge is encouraged and promoted. In this sense, constructivism is a learning theory in which learners are kept active through the process of building knowledge.

According to Vygotsky (1978), social interaction is one of the most indispensable elements of social constructivism, since it has been suggested that the construction of knowledge depends on the social experience. For this reason, Kim (2001) highlights that there are three basic assumptions of social constructivism, which can be considered as the building stones of the concept.

- a) Reality has been assumed to be constructed through human activity.
- b) Knowledge has been assumed to be a human product, which is also socially constructed by interactions.
- c) Learning has been assumed to be a social process, which is meaningful when learners are actively engaged.

As a result, all three assumptions were made by emphasizing the importance of social interactions. In addition, Vygotsky (1978) defines ZPD as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (p. 86). Furthermore, Vygotsky (1978) points out that learners must interact with knowledgeable members of society to reach the social meaning and more knowledgeable members of society can 'scaffold' the less knowledgeable members. Considering these suggestions, one can assert that when learners interact with each other, they have a higher potential to develop, and social interactions help learners to get closer to their potential.

There are also some additional principles to these key principles such as authentic learning, collaborative learning, learner-centered exploration, reflection and revision, and an emphasis on meaningful experiences; all of which are derived from the key principles of constructivism (Kokotsaki et al. 2016; Lee et al. 2015; Piaget 1977; Splitter 2009).

Those key principles and additional principles are also evident in the PBL approach. When we look at the characteristics of the PBL approach, we can see that learners are actively involved in the learning process (Kokotsaki et al. 2016; Piaget 1977). Both the PBL approach and

constructivism focus on the active role of the learners in building knowledge. According to this, learners are responsible for their own learning, which is a principle that encourages the active involvement of individuals. Learning requires active engagement and participation at every stage in both concepts and this idea brings the learner to the centre of the education.

Learning is provided through authenticity in both, the PBL approach and constructivism (Splitter 2009). In theory, there is a strong suggestion to reconstruct the classrooms, making them the ‘communities of inquiry’ and factories of authentic human beings. Accordingly, Splitter (2009) regards maintaining authenticity in education as beneficial for creating meaningful experiences for individuals. Basically, the more authentic, the more meaningful; as a result, the more beneficial for education. In both concepts, real-world problems and challenges can be seen as authentic materials.

Collaborative learning is also evident in the PBL approach and social constructivism. As mentioned before, Vygotsky’s (1978) social constructivism highly promotes the collaboration of individuals. Similarly, collaboration has been seen as an important strategy to reach the desired learning outcome when used in conjunction with the PBL approach (Lee et al. 2015). It is possible to see in the PBL approach that learners are engaged in the task together to overcome the challenges and develop each other. Conformably, constructivism supports the view that more knowledgeable members’ interactions with less knowledgeable members improve both members reciprocally.

Reflection and revision are other evident principles that can be found in both concepts. Both theories emphasize the importance of reflection and revision in the learning process (Kokotsaki et al. 2016). In the PBL approach, learners constantly reflect on their own learning progress, strategies, and learning experiences, and use feedback to revise and improve their work. Similarly, constructivism encourages learners to reflect on their thinking processes, experiences, and learning outcomes, which promotes metacognitive awareness and self-directed learning.

Methodology

Project Overview

The learners are responsible for choosing an English-speaking country and virtually guiding their friends to discover the cultural, historical, and traditional aspects of the selected country; by virtually showing around and presenting the landmarks as tour guides. Virtual tourism is the key aspect here. This project is aimed to raise the cultural awareness of the learners. If this project is presented and funded, they will be able to guide their friends in real life.

Procedural Steps

1. Topic Selection

The learners choose an English-speaking country. Each group is supposed to choose one unique city of the chosen country.

2. Project Question

“What makes this place so unique?” The answer to this question will lead the learners to discover the targeted aspects (cultural, historical, and traditional) of the selected country.

3. Research and Exploration

The learners conduct research by using various resources such as the internet, books, websites, YouTube videos, Google Maps, etc. They are responsible for planning the whole trip, so this means

the learners also need to virtually reserve a plane ticket, book the hotel; plan the accommodation, plan where to eat and transportation starting from Türkiye and ending in Türkiye. Each group has also a limit of 5 days and a budget of €9000 (€750 for each student in the group) for this trip. Each group needs to carefully plan the trip. For this reason, this is a project that requires lots of organizational capabilities and planning skills, in addition to presenting the places as a tour guide.

4. Collaboration

The learners will be divided into small groups of three and each group will be responsible for guiding a significant city of an English-speaking country. Their tour will be the group's product. They are going to share the responsibility within the group to show the landmarks, tell their history, point out their significant cultural aspect, and plan the organization, accommodation, transportation, etc. Each student will have a different responsibility within the groups. In addition, the groups will be interconnected, to help each other with planning, sharing resources, etc.

5. Final Product

Each group will guide a place using the street view function of Google Maps. This will enable learners to conduct a realistic virtual tour. They will virtually take their friends from the airport, take a bus or other types of transportation to the landmarks, and tell them about their history, cultural significance, etc. The details such as accommodation and transportation will also be carefully planned. Finally, each tour will be compiled in the *English-speaking Countries Travel Booklet*.

6. Reflection and Assessment

The learners are going to reflect on their journey by writing a reflection report about the following questions:

- a) What did they discover from each country?
- b) What was the most interesting/significant/shocking fact for them?
- c) How did they improve themselves in planning a trip to an English-speaking country?
- d) Which skills do they think they acquired for planning a trip?

When it comes to the assessment, they can be assessed based on their planned tour, English language proficiency, a speaking rubric, cultural content, and presentation skills.

The ABCD Method of Writing Objectives

The ABCD method of writing objectives is a good starting point for writing objectives (Heinich et al. 1996). In this model, the capital A stands for the audience, B stands for the behaviour, C stands for the conditions and D stands for the degree of mastery needed. In this section, we exemplify how we use the ABCD model for this project work.

A: Audience

There are 12 high school learners of different ages and grades. All of them are learners at a private language school.

- Age: 15 to 18
- Grade: High School

- Ethnic Group: Turkish
- Gender: Mixed (male and female)
- Mental, Emotional, and Physical or Social Problems: One of the learners has social anxiety; he cannot speak well in front of a crowded group, but he is highly intelligent and great with computers. For this reason, he will not be assigned as a guide, instead, he will be responsible for the technical details of their trip. Also, to compensate for this lack, one girl from the group, who is socially highly active, is going to be matched with him in the same group.
- Socioeconomic Level: There is no information about their socioeconomic level, but they are assumed to have similar socioeconomic levels since all of them have signed up to the same language school for several years.

B: Behaviour

The learners are expected to be able to plan a trip logically and economically in detail. For this, several objectives are expected to be accomplished: staying within the budget; booking a plane ticket, making a hotel reservation, planning the transportation, planning a tour between the landmarks, and planning when and where to eat. This behaviour can be observed by assessing the quality of their final product, the tour. If the tour is successfully planned without anything missing, it indicates that they are able to accomplish the expected behaviour.

The learners are also expected to raise their cultural awareness. For this purpose, the learners are expected to present the landmarks in a virtual tour and successfully relate the content to the selected culture. They will be telling the landmarks' specs, history, and significance to the related culture. To accomplish this, they are expected to effectively present a topic. This also requires good presentation skills. This behaviour can be observed by assessing the content of their presentations about landmarks. If they can successfully relate the landmark, its history, and its significance to the mentioned culture, it means that they raised their cultural awareness.

C: Conditions

Learning will occur in a B2 English proficiency level high school class of a private language school. The learners consisted of mixed ages, from 15 to 18. The circumstances are as follows:

The learners live in Ortaca, Muğla in Türkiye. It is a small town, but it can be considered a 'tourist destination'. The learners come to the language school two days a week, for three lessons each day. Time is quite limited, so the project will have a deadline and that is four weeks after the starting date.

Table 1. Work Schedule

1 st Week	2 nd Week	3 rd Week	4 th Week
Preparation	Preparation	Presentation	Booklet Creation

The learners are at B1+ English proficiency level and they are being trained to be at B2 level. There are 6 male and 6 female learners in this group. The learners have only a little cultural awareness about English-speaking countries. The learners are expected to know how to use a computer and conduct online searches. The learners are expected to complete the task by using

online sources, such as Google Maps, tourism websites, and historical resources. The tour needs to be done virtually by using the street view function of Google Maps. The learners are expected to raise their cultural awareness and plan the tour smoothly to accomplish the objectives of the project.

D: Degree

The learners are going to be assessed based on four different aspects. The first aspect is the content about cultural awareness (30%), the second is the presentation skills (20%), the third is wholistically the tour itself (25%), and the fourth one is English skills (25%). The learners are expected to have at least 75% of the total mark to be considered ‘successful’.

Objectives

Considering the ABCD method above, the objectives of this task are given as follows:

Psychomotor Objectives

1. The learners will be able to virtually show the significant landmarks of English-speaking countries.

Cognitive (comprehension level) Objectives

2. The learners will be able to search for information about accommodation, transportation, and food in English-speaking countries in detail.
3. The learners will be able to accurately list the significant landmarks of English-speaking countries.
4. Given the examples of the landmarks of English-speaking countries, the learners will be able to classify the landmarks correctly according to their origins.
5. Given an English-speaking country, the learners will be able to explain the history of its significant landmarks.

Cognitive (application level) Objectives

6. Given the related and unrelated examples of the landmarks of English-speaking countries, the learners will be able to precisely execute the unrelated landmarks.
7. Given an English-speaking country, the learners will be able to implement the information they found about the accommodation, transportation, and food of English-speaking countries into a tour.

Cognitive (problem-solving/synthesis level) Objectives

8. Given the examples of the landmarks, the learners will be able to accurately *correlate* the landmarks’ history to the English-speaking country’s tradition.
9. The learners will be able to skillfully *organize* a virtual tour to an English-speaking country, considering the details of accommodation, transportation, and food.

Affective Objectives

10. Given the opportunity to visit an English-speaking country and meet with its natives, the student will demonstrate an increased positive attitude towards English-speaking countries, their cultures, and traditions.

Results, Discussion, and Suggestions

For the question of “What must a project have in order to be considered an instance of PBL?”, Thomas (2000) lists the following criteria: centrality, driving question, constructive investigations, autonomy, and realism (Thomas 2000). In addition to defining what is PBL approach, this definition also helps us to reveal what is needed on the question of how the PBL approach supports learners to achieve the goals of a project.

Learner autonomy is the ability to take responsibility for one’s own learning and to take individual action towards learning independently; but by being in cooperation with others (Holec 1988; Little 1991; Trebbi 1990). For instance, by giving learners autonomy to take responsibility for their own learning, the PBL approach helps learners reach all the goals listed above. When the learners are autonomous, they can achieve the psychomotor, cognitive, and affective goals on their own. They are going to be able to scan and search for any information and show it to an audience; they can list, classify, and explain what they found and implement the information into a product; execute what they don’t need and correlate the information into a broader frame; and finally, organize a tour on their own. As a result, they demonstrate an increased positive attitude to the topic. Just like an igniter, autonomy ignites the wick and this critical criterion of the PBL approach helps learners to achieve each needed goal.

Similarly, a driving question helps learners to achieve the cognitive (comprehension and application level) objectives. In addition to this, a good driving question helps learners to conduct constructive investigations. These characteristics of the PBL approach encourage learners to look for knowledge and synthesize this knowledge into something meaningful. In this project, the question of “What makes this place so unique?” drives learners to look for the significant landmarks of English-speaking countries. After that, the learners need to search for any information about them (comprehension) and relate it to something unique (application). By using these two characteristics of the PBL approach, learners achieve the comprehension and application-level objectives.

As Helle et al. (2006) suggested, project work is considered as a collaborative form of experiential learning. Similarly, learners achieve the goals by actively and collaboratively experiencing the process of organizing a tour. This allows the PBL approach to help learners achieve their goals effectively.

As a result, the characteristics of the PBL approach show that it helps learners to achieve the learning objectives in various ways. Furthermore, the PBL approach lends itself to reaching the goals by giving the opportunity to learners for an active, collaborative, and experiential learning environment.

Pros and Cons of Applying for Project Work in EFL Classrooms

Classroom projects are useful for enriching the learning process by allowing learners to apply their theoretical knowledge in a hands-on and practical manner. They offer learners opportunities to engage with the course material deeply and they also foster critical thinking and problem-solving skills. By promoting creativity and ingenuity, projects allow learners to delve into concepts in a way that is personally relevant and resonates with their unique learning styles. Furthermore, collaborative projects foster essential skills such as teamwork and effective communication, preparing learners for future success.

However, the execution of classroom projects can pose challenges, as it requires both educators and learners to devote a significant amount of time and effort. Creating and supervising projects can be quite a demanding task for both teachers and learners alike, which can result in a digression from the focus of the curriculum. Furthermore, ensuring equal participation and impartial evaluations in group assignments can be multi-faceted, requiring strategic coordination and supervision. In addition, limited resources can serve as a barrier. Moreover, the issue of plagiarism and academic dishonesty raises ethical questions that educators must actively address.

Though there are some disadvantages, it can be concluded that the advantages clearly outweigh the disadvantages. They offer rich learning experiences that bridge the gap between theory and practice, preparing learners for success in academia and beyond. Effective implementation strategies may maximize the educational impact of classroom projects while mitigating potential drawbacks.

Conclusion

All in all, it can be concluded that the PBL approach is a useful application of constructivism which contains most of the principles in itself. These principles can also be traced in the sample PBL projects. When carefully planned, PBL projects can be used to create substantial learning opportunities for individuals. Also, since the PBL approach encourages learners to accomplish higher orders of thinking, such as critical thinking, we believe it is a worthwhile strategy to be used in our EFL classrooms.

Suggestions

There have been a few limitations that we experienced in setting goals and objectives. The first problem was the possibility of learners finding it challenging. Unlike traditional teaching methods, the PBL approach focuses on learners' autonomous learning and since some learners may not be familiar with this, they might find it difficult. For this reason, it was a little challenging to set some goals and objectives that require and encourage autonomous learning; and which are within the capabilities of the learners. However, since this group consists of skilled learners of English, it has been easier than expected.

Another considerable limitation was the requirement of many skills. It makes it hard to limit the objectives by a small number since lots of skills are required. However, only the related ones to the topic need to be measured and this was the focal point of the written objectives.

Lastly, we have not experienced this but for the bigger groups, the ABCD method may be harder to implement. After some point, we believe it gets harder to consider every aspect of the learners and adjust the project accordingly. Yet, a skilled teacher who knows their learners well can easily analyse their learners and conduct the project effectively.

Authors Contribution Rate

Author contribution rates are 50% each.

References

- Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report, 97-107.
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, 1-8.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (1996). *Instructional Media and Technologies for Learning*. Englewoods Cliffs, NJ: Merrill.
- Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education– theory, practice, and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Lee, D., Huh, Y., & Reigeluth, C.M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43, 561-590.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Limited.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: The Viking Press.
- Splitter, L.J. (2009). Authenticity and constructivism in education. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 135-151.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. California: The Autodesk Foundation.
- Trebbi, T. (1990). *Third Nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom, Bergen, August 11-14, 1989: Report*. Bergen, Norway: Institutt for praktisk pedagogikk, Universitet i Bergen.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

ID - 160 - Implementation of Experiential Learning Model in The Merdeka Curriculum for Preschool Education in Indonesia

Dian Wahyuningsih¹
dian@persadakhatulistiwa.ac.id
Orcid: 0000-0002-3251-1767

Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu²
adnank@atauni.edu.tr
Orcid: 0000-0002-8522-258X

Dr. Dede Suratman, M. Si.³
dede.suratman@fkip.untan.ac.id
Orcid: 0000-0002-5789-4119

Abstract

This research explores the implementation of experiential learning in the Merdeka Curriculum for early childhood education in Indonesia. This research aims to investigate how experiential learning can be effectively integrated into the curriculum to enhance the educational experience for early childhood student. The research examines the theoretical underpinnings of experiential learning and its practical application in the Indonesian educational context, and provides insights into the potential benefits and challenges of adopting the approach. The method in this study uses a literature review to provide a comprehensive analysis. The research also considers the role of technology, teacher preparation and community involvement in supporting experiential learning. The findings from this study will reveal the transformative potential of experiential learning in fostering holistic development among children. The research demonstrates the importance of creating nurturing and learning environments that encourage active engagement, critical thinking and creativity. The research also highlights the need for customized teacher training and the development of supportive education policies. This research will contribute to the field of early childhood education by providing evidence-based recommendations for the successful implementation of experiential learning in Merdeka Curriculum. This research provides valuable insights for educators, policymakers and practitioners, aiming to inform best practices and policy recommendations for early childhood education in Indonesia. Ultimately, this research underscores the importance of experiential learning in preparing children to face future challenges and in fostering a confident, creative and compassionate generation.

Keywords: Experiential learning, Merdeka curriculum, early childhood education.

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 (Majid, 2013; Bartle, 2015) 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. Participating in a service-learning activity, such as volunteering at a local needle exchange facility or another organization related to substance use treatment (Trejbalová et al, 2024). Experiential learning engaging students directly with real-life events or activities, allowing them to apply theoretical knowledge in practical setting. Students actively participate in work-based scenarios, which helps them internalize and apply theoretical concept. By connecting academic content with real-life problems, student can see the relevance and impact of their learning. Critical reflection of their experiences help students consolidate their learning and develop personal and professional skills. Experiential learning improve generic competence such as teamwork, problem solving, and social responsibility, which are essential for professional success (Mak et al., 2017; Watini., 2021; Rini., 2022, Christina & Watini, 2022, Kurniasih & Watini, 2022). Experiential learning is relevant to uses in the early childhood education (ECE) levels and Primary Education levels, because this model related to development needed and learning style of the children (Suryani et al., 2018; Rahayu et al., 2019; Sapriati et al., 2023; Rini, 2022; Hasan et al., 2023). Experiential learning helps learners in linking learning materials with real situations, so that with real experiences, learners can remember and understand the information found in learning (Ngkunda et al., 2023; Mewilda et al., 2024). In the experiential learning, teacher acts as a facilitator who has the role of assisting children in exploring their own experiences during the learning process (Latif et al., 2022). Experiential learning model has focused to how the learning process, not focused to the outcomes (Tarida et al., 2022). In the experiential learning model, learning is a sustainable education, when the learning process not only focus on one or two goals, but the learning process will continue until students get the results they need. Experiential Learning is a learning model where students do not only learn about the concept of the material. Learning model where students do not only learn about the concept of material, this is because students are directly involved in the learning process to be used as an experiential learning model. That it will make it easier for children to be able to describe what they have learned in real life (Tinarti et al., 2022). Learning process uses the experiential learning model in the Merdeka curriculum can improve cooperation between parents at home and teachers at school in educating children (Hikmah et al., 2021).

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 Merdeka curriculum is a solution to the emergency of the post-covid education system (Nugraha, 2022). Where all state systems are in crisis including the education system. The Merdeka curriculum make educators change their paradigm about the education system and process (Sriandila et al., 2023). The development of an independent curriculum is in line with the law which states that every child has the right to receive education and teaching in order to develop his or her personality and in accordance with the level of intelligence according to his or her interests and talents (Kemdikbud, 2003). The Merdeka curriculum implements an independent learning system for each educational institution, this is one of the government's efforts to give freedom to each educational institution to develop their education programs according to the character of their respective institutions, regions, and communities. three special characters in the implementation of independent learning integrated with industry 4.0 are learning must be supported by a stable (high-speed) internet network, digital-based learning instruments, and professional and qualified teachers or mentors (Anggraini & Dewi, 2023). Merdeka curriculum has orientation to make learning process based on soft and hard skill development (Rahma et al, 2023). Merdeka curriculum can improve child motivation to learn more and excited (Agusniatih et al, 2023; Mewilda et al, 2024). 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 Developmentally Appropriate Practice (DAP).

Methods

This research uses a descriptive qualitative method of systematic literature review approach. This approach provides great detail at each stage of the check, making it easy for the reader to cross-check, collecting data from library references (Acuyo, 2021). This research 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. Research subject in this paper is 25 article had published on international or national journal. Research object in this paper is experiential learning, Merdeka curriculum, early childhood education or primary education. For data selection criteria: 1) they must available in the online source (e. g. google scholar, scopus, Diwey); 2) they must relate to specific keyword

combinations: experiential learning, Merdeka curriculum, early childhood education; 3) they must be from within 2017 to 2024 date range. For data analysis, start from identification, screening document, eligibility, and included. Data Analysis in this paper start from identification, screening, eligibility, included (Acuyo, 2021). The purpose of this study is to analyze how the experiential learning model is implemented in the Merdeka curriculum and to find out what are the challenges in the implementation process.

Findings

The finding of this research is, experiential learning was implimanted in the ECE process. from the process of document analysis, the specific finding is: 1) implementing experiential learning improve the ability to recognize vocabulary in children (Tinarti et al., 2022); 2) experiential learning development soft and hard skills ability; 3) using experiential learning in the learning and teaching process more practice to implementing Merdeka curriculum (Ngkunda et al., 2023); 4) Teacher has changed their perception about experiential learning in ECE learning process, they suppose to used experiential learning model because this model is suitable in ECE (Latif & Sirait, 2022; Tarida et al., 2022; Novitaningrum et al., 2023); 5) Experiential learning model development the entrepreneurial character of child in ECE (Hasan et al., 2023). 6) experiential learning can improve understanding of science concept at ECE. 7) experiential learning can improve children number concept to understanding ability through (Rahayu et al., 2019). 8) improving synergy between parent and teachers in the learning process (Hikmah et al., 2021). 9) the experiential learning can improving early childhood health and safety behaviors (Suryaningsih et al., 2020)

Results, Discussion and Suggestions

The findings of this research provide compelling evidence regarding the implementation of experiential learning in Early Childhood Education (ECE) within the context of the Merdeka Curriculum. The specific results are as follows:

1. Cognitive development

The findings suggest that experiential learning significantly supports cognitive development, particularly in vocabulary, numerical understanding, and science concept. This aligns with educational theories that advocate for active, hands-on learning as a means of enhancing retention and comprehension. This emphasizes the model's relevance in fostering language development in Early Childhood Development (ECE) and Primary Education, as supported by literature the use of experiential learning significantly enhances children's ability to recognize vocabulary, demonstrating its effectiveness in language development, enhances children's comprehension of numerical concepts, facilitating better mathematical understanding (Rahayu et al., 2019; Hikmah et al., Tinarti et al., 2022; Christina & Watini, 2022; Novitaningrum et al., 2023; Rahma et al., 2023). This related to the statement from literature review if experiential learning is relevant to uses in the early childhood education (ECE) levels and Primary Education levels, because this model related to development needed and learning style of the children (Suryani et al., 2018; Rahayu et al., 2019; Sapriati et al., 2023; Rini, 2022; Hasan et al., 2023). Depending on the finding and discussions, there is also some problem implementation of Experiential Learning

approach that has been carried out is still not fully acceptable to children because children's previous learning experiences often do accepted by children because children's previous learning experiences often do activities based on activities that are based on activities that rely on pencils and books, this makes children's experiences always assume that when one day does not do it, the child will not do it. This makes children's experiences always assume that when one day does not do writing activities, it is not considered as a writing activity writing activities are not considered as learning activities. However, despite the advantages, the implementation of the experiential learning model presents several challenges that hinder its full acceptance among children. One significant issue is the residual impact of traditional learning experiences that children have encountered prior to adopting this model. Many children are accustomed to education methods that heavily depend on pencil-and-paper activities. This traditional approach can lead to a narrow perception of what constitutes a learning activity. The specific challenges identified, resistance to non-traditional activities. Children may resist engaging in experiential learning activities, perceiving as less valid or less rigorous than conventional writing or reading tasks. This resistance can stem from a lack of familiarity with learning through exploration and hands-on experience. Children often assume that learning only occurs through direct instruction or written tasks. Consequently, when they participate in experiential activities that deviate from these norms, they may not recognize these experiences as legitimate learning opportunities. This misconception can limit their engagement and enthusiasm for experiential learning.

2. Skill Acquisition

The dual development of soft and hard skills indicates a holistic approach to education, preparing children not only academically but also socially and emotionally. Experiential learning fosters the development of both soft and hard skills, essential for holistic child development. The experiential learning model contributes to developing entrepreneurial characteristics in children, preparing them for future challenges (Hasan et al., 2023). Experiential learning promotes better health and safety practices among early childhood learners, contributing to their overall well-being (Suryaningsih et al., 2020). The transformative potential of experiential learning is evident in its ability to engage children more deeply with educational content. By connecting learning to real-life experiences, children can better understand and apply knowledge, leading to more meaningful educational outcomes. This emphasizes the collaboration between experiential learning and Merdeka curriculum has orientation to make learning process based on soft and hard skill development (Rahma et al., 2023). Teachers have positively altered their perceptions of experiential learning, recognizing it as a suitable model for ECE and advocating for its integration into teaching practices (Latif & Sirait, 2022; Tarida et al., 2022; Novitaningrum et al., 2023). To be able to implement experiential learning in the learning process, teachers must understand well each step contained in this model. The most common obstacle is teachers' lack of understanding in the implementation due to the low intensity of using the model. This is also because teachers must follow the learning objectives contained in the curriculum (Rahayu et al., 2019). This is in accordance with the Merdeka curriculum that its implementation requires teacher professionalism and qualifications as a facilitator (Anggraini & Dewi, 2023). The emphasis on both soft and hard skills aligns with the

holistic approach to child development advocated by the Merdeka Curriculum. By fostering collaboration, problem-solving, and social responsibility, experiential learning prepares children for success in the 21st century.

3. Curriculum Implementation

The model facilitates a more practice-oriented approach in teaching and learning, aligning closely with the Merdeka Curriculum's goals (Ngkunda et al, 2023). Merdeka curriculum can improve child motivation to learn more and excited (Agusniatih et al, 2023; Mewilda et al, 2024). There are also obstacles faced by teachers in being creative in developing learning media for children (Rahma et al., 2023). Lack of media can limit children's exploration. Media and learning resources are one of the important things in the learning process, especially in implementing the Merdeka curriculum. Because it means Merdeka learning, so teachers must be more creative in preparing all children's learning needs at school. This is in line with government regulations which state that the diversity of materials will trigger children's ability to express more and pour out their imagination (Ministry of Education and Culture, 2020a). in implementing the Merdeka curriculum, teacher readiness, teacher understanding, and teacher creativity must be adequate. Obstacles such as lack of information and literacy that serve as guidelines for teachers must be minimized. Minimizing the shortcomings that become obstacles during the teaching and learning process is not only the task of the teacher, but also the task of the educational institution, the community, and most importantly the government. In order for the implementation of the curriculum to support education and achieve its goals. While experiential learning encourages exploration and creativity, it also requires effective facilitation by educators. Children may struggle to connect experiential activities with educational outcomes without proper guidance. Educators must be trained to help children reflect on their experiences and articulate what they have learned. The Merdeka Curriculum necessitates a paradigm shift in educational practices, encouraging educators to embrace innovative teaching methods like experiential learning. This flexibility is essential for addressing the unique needs of each child and ensuring equitable learning opportunities. The shift in the teacher's role to that of a facilitator is crucial. This change allows for a more personalized learning experience, where teachers can support children in exploring their interests and experiences, fostering a love for learning.

4. Parent-Teacher Synergy

There is an observable improvement in collaboration between parents and teachers, which enhances the overall learning process (Hikmah et al, 2021). The improved synergy between parents and educators highlights the importance of collaboration in early childhood education. Engaging parents in the learning process not only enriches the educational experience but also strengthens the community's role in supporting children's development. The perceptions and attitudes of parents toward learning can also impact children's acceptance of experiential learning. If parents prioritize traditional academic skills over experiential activities, children may internalize these values, further reinforcing their resistance to non-traditional learning methods.

Suggestions

To enhance the implementation of experiential learning within the Merdeka Curriculum, the following suggestions are recommended:

1. **Enhanced Teacher Training:** Develop comprehensive professional development programs focused on experiential learning strategies. This training should equip teachers with the necessary skills to facilitate experiential learning effectively and adapt their teaching methods accordingly.
2. **Resource Provision:** Ensure adequate resource allocation for experiential learning activities, including materials, technology, and access to learning environments that support hands-on experiences. This includes establishing high-speed internet access and providing digital learning tools.
3. **Parent Engagement Initiatives:** Create structured programs to involve parents actively in the educational process. Workshops, seminars, and collaborative projects can foster stronger partnerships between parents and educators, enhancing children's learning experiences.
4. **Monitoring and Assessment Framework:** Establish a framework for assessing the effectiveness of experiential learning. Regular monitoring can help educators understand the impact of their teaching methods and make necessary adjustments to improve learning outcomes.
5. **Integration with Community Resources:** Develop partnerships with local organizations and businesses to provide real-world learning opportunities. Community engagement can enrich the experiential learning process and expose children to diverse experiences.
6. **Alignment with Developmentally Appropriate Practices:** Ensure that all experiential learning activities are aligned with Developmentally Appropriate Practices (DAP) and are tailored to meet the individual needs of children. This alignment will support the overall development of children in ECE.
7. **Further Research:** Encourage ongoing research into the long-term effects of experiential learning in ECE, focusing on its impact on various aspects of child development, academic achievement, and social skills.

By implementing these suggestions, stakeholders in Early Childhood Education can strengthen the role of experiential learning within the Merdeka Curriculum, ultimately enhancing educational outcomes for young learners in Indonesia.

References

- Acuyo, A., (2022). Reviewing the Literature on Professional Development for Higher Education Tutors in the Work-From-Home Era: Is it Time to Reconsider the Integration of Social Media?. *Education and Information Technologies*, Vol. 27, pp. 89–113, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10603-2>
- Agusniatih, A., Nurhayati, N., & Durrotuisa, D., (2023). Empowering Merdeka Play: Unleashing Potential Through Project-Based Learning in Kindergarten. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 7, Issue. 6, pp. 7385-7396, DOI: 10.31004/obsesi.v7i6.5547
- Anggraini, S., & Dewi, S. K., (2023). The Effectiveness of Using Interactive Multimodality Books in Pediatric Nursing in Implementing Merdeka Belajar Program. *Rev Bras Enferm.* 2023;76(5):e20220599. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0599>

- Bartle, E., (2015). Experiential Learning: An Overview. A discussion paper prepared for Professor Joanne Wright, Deputy Vice-Chancellor (Academic) for the Vice-Chancellor's Retreat March 23rd & 24th, https://itali.uq.edu.au/files/1264/Discussion-paper-Experiential_learning%20an_overview.pdf
- Christina, J., & Watini, S., (2022). Implementasi Model Atik dalam Mengembangkan Kemampuan Mendongeng pada Anak Usia Dini di PAUD Siera Pertiwi. *Edukasia: Jurnal pendidikan dan Pembelajaran*, Vol. 3, Issue. 2, pp. 207-219, <https://jurnaledukasia.org/index.php/edukasia/article/view/84/71>
- Copple, C., & Bredecamp, S. (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.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Tradition*. London: Sage Publications.
- 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 Involvement*. London: Sage Publication, Inc.
- Hasan. M., Arisah, N., Dinar. M., Ramatullah., & Nurdiana., (2023). Model Experiential Learning untuk Mnegembangkan Karakter Kewirausahaan Berbasis Budaya Lokal pada Anak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 7, Issue. 2, pp. 1333-1345, DOI: 10.31004/obsesi.v7i2.3884
- Hikmah, N., Afif, N., & Ayuningrum, A., (2021). Experiential Learning Pada Model Pembelajaran Taâ€™lim Yaumiyah Pendidikan Anak Usia Dini. *Edukasi Islam: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 10, No. 02, PP. DOI: <https://doi.org/10.30868/ei.v10i02.2183>
- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan, (2003). *Sistem Pendidikan Nasional*. Departemen Pendidikan Nasional, https://jdih.kemdikbud.go.id/sjdih/siperpu/dokumen/salinan/UU_tahun2003_nomor020.pdf
- Kurniasih., & Watini, S., (2022). Penerapan Model Atik untuk Meningkatkan Literasi Numerasi Anak Usia Dini Melalui Media Permainan Ular Tangga Raksasa di Pos PAUD Pelangi. *Edukasiana: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, vol. 3, Issue 2, pp. 145-156, <https://jurnaledukasia.org/index.php/edukasia/article/view/79/66>
- Latif, M. A., & Sirait, S., (2022). Persepsi Guru dan Orang Tua: Implementasi Experiential Learning pada Pendidikan Anak Usia Dini. *Raheema: Jurnal Studi Gender dan Anak*, Vol. 9, No. 2, pp. 72-80, DOI: <https://doi.org/10.24260/raheema.v9i2.1643>
- Mak, B., Lau, C., & Alan, W., (2017). Effects of Experiential Learning on Students: an ecotourism service-learning course. *Journal of Teaching in Travel & Turism*. Vol. 17, No. 2, 85-100. <https://doi.org/10.1080/15313220.2017.1285265>
- Mewilda, L., Rianto, S., & Tanamir, M. D., (2024). Pengaruh Penerapan Model Experiential Learning terhadap Motivasi Belajar Geografi Peserta Didik Fase E SMAN 1 Guguak. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, Vol. 7, No. 3, pp. 7210-7216, DOI: <https://doi.org/10.31004/jrpp.v7i3.29503>
- NAEYC, (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Masington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ngkunda, H., Makahinda, T., & Tulandi, D., (2023). Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis Model Experiential Learning dengan Pendekatan Konstruktivisme di SMA

- Negeri 2 Tondano. Charm Sains: Jurnal Pendidikan Fisika, Vol. 3, No. 3, pp. 142-153. DOI: <https://doi.org/10.53682/charmsains.v4i3.277>
- Novitaningrum, I., Septiana, I., & Rahayu, W., (2023). Implementasi Moedel Experiential Learning untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis Teks Biografi Kelas X SMA Negeri 5 Semarang. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Profesi Guru*, Vol. 1, (1), pp. 1277–1285. Retrieved from <https://conference.upgris.ac.id/index.php/psnppg/article/view/4080>
- Nugraha, T. S., (2022) Kurikulum Merdeka for Learning Recovery. Jurnal UPI: Inovasi Kurikulum, Vol. 19, No. 2, pp. 251-262, DOI: <https://doi.org/10.17509/jik.v19i2.45301>
- Rahayu, A. F., Syaodih, E., & Romadona, N. F., (2019). Improving the Ability to Understand The Concept Children Through Experiential Learning Approach in TK Labschool UPI Cibiru. *Edukids: Jurnal Pertumbuhan, Perkembangan, dan pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 16, No. 1, pp. 11-23, DOI: <https://doi.org/10.17509/edukid.v16i1.20725>
- Rahma, B. A., Kustiono., Setiawan, D., (2023). Penerapan Merdeka Belajar dengan Media Berbahan Loose Part pada Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vo. 7, Issues. 4, pp. 3991-4001, DOI: 10.31004/obsesi.v7i4.4926
- Richard J. Kraft, 1990. *The Learning in Adventure Programming*. Copyright at UMD. University of Colorado.
- Rini, R. Y., (2022). Upaya Meningkatkan Kemampuan Mengenal Kosa Kata Pada Anak Melalui Pendekatan Model Experiential Learning. *Anak Bangsa (JAS)*, Vol. 1, No. 2, pp. 121-240, DOI: <https://doi.org/10.46306/jas.v1i2>
- Santrock, J. W. (2009). *Child Development, (14thed)*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sapriati, A., Amini, M., Aisyah, S., Sapta, A., & Anam, R. S., (2023). Experiential Learning in Action: Inovasi Pembelajaran Guru Mahasiswa FKIP Universitas Terbuka. Universitas Terbuka
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories an Education Perspective (6thed)*. Upper Saddle River: Pearson Educational, Inc.
- Sriandila, R., Suryana, D., & Mahyuddin, N., (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka di PAUD Nur Ikhlas Kemantan Kabalai Kabupaten Kerinci. *Journal on Education*, vo. 5, No. 02, pp. 1826-1840, DOI <https://doi.org/10.31004/joe.v5i2.823>
- Suryani, N., Haenilah, E. Y., Sasmianti, S., (2018). Model Pembelajaran Berbasis Pengalaman (Experiential Learning) dalam Kaitannya dengan Pemahaman Konsep Sains Anak Usia Dini. *Jurnal Pendidikan Anak*, Vol. 4, No. 2, <https://jurnal.fkip.unila.ac.id/index.php/PAUD/article/view/16872>
- Suryaningsih, N. M. A., Cahaya, M. E., & Poerwati, C. E., (2020). Implementasi Metode Experiential Learning dalam Menumbuhkan Perilaku Kesehatan dan Keselamatan Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 4, Issue. 1, pp. 187-200, DOI: 10.31004/obsesi.v4i1.317
- Tarida, E., Sastromiharjo., & Cahyani, I., (2022). Implementasi Model Pembelajaran Experiential Larning dalam Menulis Tekx Puisi. *Seminar Internasional Riksa Bahasa XVI*, pp. 315-321. Retrieved from <http://proceedings.upi.edu/index.php/riksabahasa/article/view/2652>
- 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. *Journal of Criminal Justice Education*. Vol. 35. No. 1, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10511253.2022.2097719>
- Tinarti., Puranamasari, I., & Handayani, A., (2022). Keefektifan Model Experiential Learning Bernatu Pendekatan Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics dalam

- Penanaman Kemampuan Bahasa Ekspresif pada Anak Usia Dini. *Praniti Jurnal Pendidikan, Bahasa & Sastra*, Vol. 2, No. 2, pp. 152-160, <https://jurnal.unw.ac.id/index.php/praniti/article/view/1639>
- Watini, S., (2021). Pengembangan Model ATIK untuk Meningkatkan Kompetensi Menggambar pada Anak Taman Kanak-Kanak. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 5, Issue. 2, pp. 1512-1520, DOI: 10.31004/obsesi.v5i2.899

ID - 165 - Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Yönelik Görüşleri

Pınar URAL KELEŞ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

pukeles@yahoo.com

0000-0001-6325-0152

Kübra ŞEN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ksen6418@gmail.com

0009-0006-0470-8593

Sözdar YAVUZ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

sozdaryavuz093@gmail.com

0009-0008-2004-8294

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına göre belirlenen 20 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada fenomenografik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri mülakatlar ile toplanmıştır. Mülakatlarda kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarına 4 soru sorulmuştur. Çalışmada kullanılan mülakatların analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mülakat sorularına verdikleri cevaplar çözümlenerek her soru için ayrı ayrı temalar belirlenmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşleri incelendiğinde yetkinliği genel olarak doğru tanımlamalarına rağmen kapsamı ve öğrencilerde nasıl geliştirileceği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarına kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin lisans eğitiminde farklı öğretim derslerinde uygulamalı olarak ve dijital ortamlardan yararlanılarak verilmesi çalışmanın önerilerindendir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayları, yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği.

ID - 165 - Pre-service Classroom Teachers' Views on Cultural Awareness and Expression Competence

Pınar URAL KELEŞ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

pukeles@yahoo.com

0000-0001-6325-0152

Kübra ŞEN

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

ksen6418@gmail.com

0009-0006-0470-8593

Sözdar YAVUZ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

sozdaryavuz093@gmail.com

0009-0008-2004-8294

Abstract

The aim of this study is to examine the perspectives of prospective classroom teachers regarding cultural awareness and expression competence. The sample of the study consists of 20 classroom teacher candidates determined on a voluntary basis. The phenomenographic research method was used in the study. The data of the study was collected through interviews. In the interviews, 4 questions were asked to classroom teacher candidates regarding cultural awareness and expression competence. Content analysis was utilized to analyze the interview data. The responses of the prospective classroom teachers to the interview questions were analyzed, and separate themes were identified for each question. The results of the study revealed that, while prospective classroom teachers generally defined cultural awareness and expression competence accurately, they lacked sufficient knowledge about its scope and how to develop it in students. One of the study's recommendations is that cultural awareness and expression competence should be taught practically in different courses during undergraduate education, utilizing digital platforms.

Keywords: Prospective classroom teachers, competence, cultural awareness, expression competence.

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimlere paralel olarak bireylerin değişen ihtiyaçları ve öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki gelişmeler günümüzde bireylerden beklenen rolleri değiştirmiştir. Dolayısıyla dünya genelindeki pek çok ülke eğitim programlarına benimsemiş oldukları bilgi ve becerileri entegre etmeye başlamıştır (Joynes, Rossignoli ve Amonoo-Kuofi, 2019). Bu bağlamda Türk Eğitim sisteminin temel amacını da “*değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek*” olarak güncellenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için ise tüm disiplinlerdeki öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], tarafından Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi [TYÇ] adı altında anahtar yetkinlikler eklenmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan bu yetkinlikler aşağıda verilmiştir (MEB, 2018). Bu yetkinlikler;

1. *Anadilde iletişim,*
2. *Yabancı dillerde iletişim,*
3. *Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,*
4. *Dijital yetkinlik,*
5. *Öğrenmeyi öğrenme,*
6. *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,*
7. *İnisiyatif alma ve girişimcilik,*
8. *Kültürel farkındalık ve ifade şeklindedir.*

Diğer taraftan yetkinlik “bir konuda yetkin olma durumu yani ileri ve donanımlı olma hali” şeklinde ifade edilebilir. Yetkinlik; bireylerin belirli bir görevi ya da işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilme kapasitesidir. Bilgi, beceri, tutum ve davranışların bileşimi olan yetkinlik; hem profesyonel hem de kişisel gelişiminde önemli role sahiptir (Barker, 2013). Başka bir deyişle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarılı olarak yapma gücüne ilişkin kendi yargısına yetkinliktir (Bandura, 1986; Keçecioğlu ve Kelgökmen, 2004; Gürel ve Çetin, 2018). “Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği” ise yukarıda verildiği üzere ülkemizde 2018 yılı itibari ile tüm disiplinlerdeki öğretim programlarına ile anahtar yetkinliklerden biridir (MEB, 2018).

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini tanımlamadan önce kültür kavramının içeriğini hatırlatmak yerinde olacaktır. Kültür; toplumların tarih boyunca biriktirdiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk adet gibi alışkanlıkların tümü olarak ifade edilebilir (Aslan, 2006; Bandura, 1997) Kültür, sadece maddi unsurlar ile sınırlı kalmayıp, dil, din, değerler, normlar ve semboller gibi manevi öğeleri de kapsamaktadır. Bu geniş kapsamı ile kültür, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok önemli bir kavramdır (Aslan, 2006). Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle kültürel çeşitlilik ve farkındalık giderek daha dikkat çekici hale gelmiştir. Kültürel farkındalık kişinin yaşadığı toplumun kültürünü, kendi kültürel değerlerini ve farklı kültürleri algılayarak bunların ayrımında olması olarak tanımlanabilir (European Union, 2012). Dolayısıyla kültürel farkındalık; yerel, ulusal ve Avrupa kültürel mirasının ve dünyadaki diğer kültürlerin bilincini içermektedir (Hasanca Saraç, 2023). Kültürel farkındalık kavramının bileşiminde; çeşitli kültürleri anlama, saygı gösterme, değerlendirme, insanlar arasındaki ilişkiyi tanıma ve farklı kültürlerde yaşayan bireyler için sevgi, saygı ve empati geliştirmenin yanı sıra insan çevre etkileşimi de yer almaktadır (European Union, 2012).

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği MEB (2018)'e göre; kültürel çeşitliliği takdir etme ve anlama yeteneklerini kapsamaktadır. Bu yetkinlik Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi Raporuna (2006) göre; müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yetkinlik bireylerin görüş, duygu ve deneyimlerini kitle iletişim araçları kullanarak ifade etme becerisidir. Bireylerin, kültürlerin, ırkların, dinlerin, geleneklerin ve başka değerlerin saygı içerisinde karşılık verme sürecini ifade eder. Bunların yanında görsel sanatlar, edebiyat, müzik gibi alanlar kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kapsamında değerlendirilmektedir (MEB, 2018). Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği bireylerin kendi kültürlerine ve farklı kültürlerle duyarlılık kazanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu yetkinliğe sahip bireylerden, popüler çağdaş kültür de dâhil olmak üzere temek kültürel eserleri bilmesi beklenmektedir. Ayrıca Avrupa ve dünyanın diğer bölgelerindeki kültürel ve dilsel çeşitliliği koruma ve bu kültürlerin günlük yaşamdaki önemini anlamakta bu yeterlik alanı içerisinde değerlendirilmektedir (Hasanca Saraç, 2023). Dolayısıyla Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği değişen ve gelişen dünyada bireylerin öz değerlerinden soyutlanmadan diğer kültürlerle saygı duyması, kendisine ve yaşadığı topluma maksimum fayda sağlayacak şekilde kültür alışverişinde bulunması açısından önemli bir yetkinlik olarak görülmektedir (Kılıçkaya ve Meydan, 2023). Yaşadığımız çağda bütün milletler, kendi kültürel değerlerinin bilincinde olan, bunun yanında kültürünü tanıtmaya becerisine sahip aktif vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireylerden beklenen bu özellikler ise ise kültürel farkındalık ile doğrudan ilişkilidir. (Adabaş, 2016). Toplumların küreselleşen dünyada yalnız kalmaması için bu farkındalığa sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir.

Alinyazın incelendiğinde; kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile ilgili sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan Karahüseyin ve Mutlu, (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının anahtar yetkinlikler algısını belirlemeye çalışırken, Selçuk, (2023) ise 4006-TÜBİTAK bilim fuarı çalışmaları ile TYÇ anahtar yetkinlikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Kılıçkaya ve Meydan, (2023) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler eğitiminde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kapsamında kuşaklar arası kültür aktarımı incelenirken, Adabaş (2016) lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri araştırılmıştır. Klug, Lüftenegger, Bergsmann, Spiel, ve Schober, (2016) tarafından Avusturyalı ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada ise hayat boyu öğrenme yeterlilikleri, sınıf yapısı ve başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan görüldüğü üzere TYÇ anahtar yetkinliklerden biri olan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. İlkokul öğrencilerine kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili sahip olduğu sahip olduğu bilgi ve becerilerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşleri belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının TYÇ anahtar yetkinliklerden kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel yöntemlerinden olan fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmalar insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. (Çepni, 2018). Bu yöntem ile yürütülen çalışmalarda katılımcıların bir kavram ve olaylara yönelik algılarının ortaya çıkarılması, yaşanan deneyimin anlamlandırılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Dolayısıyla bu yöntemle yürütülen araştırmalar katılımcıların üzerinde çalışılacak fenomene ilişkin algıları, bakış açıları, nasıl anlamlandırdıkları, nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl betimledikleri üzerine odaklanmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının anahtar yetkinliklerden biri olan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşleri belirlenmesi amaçlandığından fenomenografik yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına göre kolay örneklem yolu ile belirlenen 4.sınıfta öğrenim gören 20 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımla yürütülen araştırmalarda örneklemin belirlenen fenomeni deneyimlemiş kişilerden oluşması gerektiğinden (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020), bu araştırma TYÇ anahtar yetkinlikleri konusunda daha çok bilgi sahibi olduğu düşünülen dördüncü sınıflardan belirlenen öğrencilerle yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Fenomenografik yöntemle yürütülen araştırmalarda veri toplama aracı olarak mülakatlardan, açık uçlu anket sorularından, gözlemlerden ve yazılı yansıtıcı ifadelerden yararlanılmaktadır (Çepni 2018; Khan, 2014; Beaulieu, 2017). Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak yüz yüze mülakatlardan yararlanılmıştır. Mülakatlarda sınıf öğretmeni adaylarına 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Mülakat soruları; sınıf öğretmeni adaylarının yetkinlik ve kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kavramına ilişkin görüşleri ve hangi dersler için daha önemli olduğu ve öğrencilerde nasıl geliştirilebileceğine ilişkindir. Sorular hazırlanırken öncelikle mülakatlarda sorulabilecek sorulara ilişkin bir soru havuzu oluşturulmuştur. (Adabaş, 2016; Karahüseyin ve Mutlu, 2023; Kılıçkaya ve Meydan, 2023). Mülakat soruları hazırlanırken 2 sınıf öğretmenin ve 2 alan uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuş, görüşler doğrultusunda gerekli gerekli düzenlemeler yapılarak soru sayısı 7'den 4'e düşürülmüştür. Çalışma kapsamında Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile ilgili 4 soru 20 sınıf öğretmeni adayına sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Fenomenografik yöntemle yürütülen araştırmalarda bireylerden araştırılacak olan fenomenle ilgili elde edilen veriler veriler kategorilere ayrılıp analiz edilerek, düşündükleri açıkça ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Koballa, Graber, Coleman ve Kemp, 2000; Beaulieu, 2017). Dolayısıyla bu araştırma sınıf öğretmeni adayları ile yapılan mülakatlardan analiz edilirken

öncelikle araştırmaya katılan katılımcılar kodlanmış elde edilen veriler temalar ve bu temaları oluşturan öğrenci kodları kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma kapsamında iki ayrı kodlayıcı kullanılmış bunlar arasındaki ortalama güvenirlilik ise %91 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik hesaplarının %70’in üzerinde olması durumunda araştırma güvenilir olarak olduğu bilinmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmadan elde edilen verilerin analizleri frekanslar hesaplanarak tablolarla sunulmuştur. Ayrıca sorulan sorulara ilişkin oluşturulan temalar örnek teşkil edecek bazı sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri hiçbir değişikliğe gidilmeden aynen verilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler analiz edilirken sınıf öğretmeni adayları Ö1, Ö2, Ö3, ...Ö20 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının açık uçlu dört soruya verdikleri cevaplar temalar ve bu temaları oluşturan öğrenci kodları kullanılarak analiz edilmiş, tablolarla okuyucuya sunulmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının yetkinlik kavramı hakkındaki görüşlerinin analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Yetkinliğin ne anlama geldiğine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmen Adayları	F
Yetkinlik Becerileri	Yetenekli olma	Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö20	6
	Sorumluluk sahibi olma	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13	5
	Tecrübeli olma	Ö18, Ö20	2
	Verimli çalışabilme	Ö1, Ö9, Ö10, Ö14	4
	Olgunluk	Ö10, Ö16, Ö17	3
Yetkinlik Bilgisi	Bilgili olma	Ö3, Ö4, Ö12, Ö18	4
	Donanımlı olma	Ö15	1
Yetkinlik Davranışları	Başarılı olma	Ö2, Ö5	2
	Performansa dönüştürme	Ö8	1
	Yapabilme kapasitesine sahip olma	Ö19	1

Tablo 1’ de görüldüğü gibi yetkinlik kavramının ne anlama geldiği yönündeki soruya verilen cevapların analizinde 3 farklı tema elde edilmiştir. Bu temalardan en yüksek orana sahip olan tema “*Yetkinlik Becerileri*” 20 frekansı ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada ise 5 frekans ile “*Yetkinlik Bilgisi*” gelirken en az sayıda frekansa “*Yetkinlik Davranışları*” temasının sahip olduğu görülmektedir.

Mülakatın ikinci sorusu olan “*Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini nasıl tanımlarsınız?*” sorusunun cevabına yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmeni Adayları	F
Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kültürle ilişkilendirme	Farklı kültürleri tanıma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20	13
	Kendi kültürünü tanıma	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö19, Ö20	6
	Farklı kültürleri anlama	Ö8, Ö9, Ö12	3
Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini değerlerle ilişkilendirme	Değerleri tanıma	Ö5, Ö13	2
	Etkili şekilde ifade etme	Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	8

Tablo 2. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin nasıl tanımlandığına ilişkin bulgular

Tablo 2’de görüldüğü sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin tanımlarından 3 ayrı tema oluşturulmuştur. Bu temalardan en yüksek frekansa sahip olan 22 frekans ile “*Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kültürle ilişkilendirme*” temasıdır. İkinci sırada ise 13 frekans ile “*Kültürel ve farkındalık ve ifade yetkinliğini iletişimle ilişkilendirme*” temasının geldiği görülmektedir.

Mülakatın üçüncü sorusu olan “*Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini hangi dersler için önemi daha fazladır?*” sorusunun cevabına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin önemli olduğu derslere ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmen Adayları	F
Mihver Dersler	Hayat bilgisi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20	13
	Sosyal bilgiler	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö15, Ö20	7
	Fen bilimleri	Ö14	1
Mihver Derslerin dışındaki dersler	Türkçe	Ö7, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19	5
	Yabancı dil	Ö3, Ö18	2
	Görsel sanatlar	Ö9	1
	Beden eğitimi	Ö10	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini en fazla 21 frekans ile “*Mihver Dersler*” ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Mihver derslerin ilk sırasında ise 13 frekans ile “*Hayat bilgisi*” dersinin geldiği görülmektedir. Bunu 7 frekans ile “*Sosyal Bilgiler*” dersi izlemektedir.

Mülakatın dördüncü sorusu olan “*Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini derslerde nasıl daha etkili bir şekilde geliştirilmiştir?*” sorusunun cevabına yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine ilişkin

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmen Adayları	F
Okul İçi Öğrenme Ortamları	Derslerde farklı kültürleri tanıtma	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö20	7
	Etkinlikler yapma	Ö4, Ö7, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16	6
	Sınıf içi tartışmalar yapma	Ö9, Ö12	2
	Uygulamalı çalışmalar yapma	Ö5	1
	Dersler etkin katılım sağlama	Ö1	1
	Münazaralar yapma	Ö1	1
	Projeler düzenleme	Ö3	1
	Dijital ortamlardan yararlanma	Ö10	1
	Drama çalışmaları yapma	Ö18	1
	Farklı eğitimlere katılma	Ö13, Ö11	2
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Müze gezileri yapma	Ö11, Ö13	2
	Konferanslara katılma	Ö6	1
	Uluslararası aktivitelere katılma	Ö3	1

bulgular

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine ilişkin bulgulardan “*Okul İçi Öğrenme Ortamları*” ve “*Okul Dışı Öğrenme Ortamları*” temaları elde edildiği görülmektedir. Bu temalardan en yüksek sahip olan *Okul İçi Öğrenme Ortamları* temasının frekansının 21 olduğu belirlenmiştir.

“Derslerde farklı kültürleri tanıtmak” kodu ise bu tema içerisinde en yüksek frekansa sahip olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada; katılımcıların yetkinlik ifadesine ilişkin görüşlerinin başta “Yetkinlik Becerileri” olmak üzere “Yetkinlik Bilgisi” “Yetkinlik Davranışları” temalarında toplandığı görülmektedir. Yetkinlik; bireylerin belirli bir görevi ya da işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların bileşimidir (Barker, 2013). Dolayısıyla yetkinlik, nihai amaca odaklanan ve iş performansı için gereken ölçülebilir insan yeteneklerini kapsamaktadır (Marrelli, 1998). Bu noktada sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının yetkinlik kavramına ilişkin görüşlerinin genel anlamda doğru olmasına rağmen yetersiz olduğu söylenebilir.

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşlerinin büyük oranda farklı kültürler ve kendi kültürleri ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği; kişinin kendi kültürünü tam olarak tanıması ve anlamasının yanı sıra kültürel tanımların çeşitliliğine saygı duyması, bilgi, başka milletlerin sahip olduğu nitelikleri, tarihlerini, maddi ve manevi değerlerini, tutum ve eylemlerini tanıma ile de ilişkilidir (Balcazar, Balcazar ve Taylor Ritzel, 2009). Dolayısıyla çalışmadan elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin görüşlerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan sınırlı çalışmalarda bu yetkinliğin öğretmen adayları tarafından yeterince algılanamadığı vurgulanmaktadır (Karahüseyin ve Mutlu, 2023). Ayrıca Özdaş (2019) ve Karahüseyin ve Mutlu (2023) tarafından anahtar yetkinlikler üzerine öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin çoğunlukla “öğretim araçları” olarak tanımlandığı ve kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler dersi başta olmak üzere önemli ölçüde “Mihver Dersler” ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği bazı derslerin içeriklerine diğer derslerden daha çok hitap edebilen bir yetkinlik olarak düşünülebilir. Nitekim Karahüseyin ve Mutlu (2023) tarafından yapılan çalışmada Türkçe derslerinde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu saptanmıştır. Gürel ve Çetin (2018) ve Avcı ve Memişoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise Sosyal bilgiler dersinin doğası gereği kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği yakın ilişkili olduğunu belirtilmektedir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların bu yönüyle ilgili alanyazını desteklediği söylenebilir. Fakat TYÇ anahtar yetkinlikleri ve bu çalışmanın konusu olan kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği tüm disiplinlerde öğrencilere kazandırılması gereken yetkinliklerdir ve görsel sanatlar, edebiyat, müzik gibi alanlar da bu yetkinlik kapsamında değerlendirilmektedir (MEB, 2018). Alanyazında Görsel sanatlar ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencilerin Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtilmektedir (Çağlayan, 2021; Koca, 2021). Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerinde görsel sanatlar dersine çok az yer verdiği, müzik dersine hiç yer vermediği

saptanmıştır. Bu bulgular sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin geliştirilmesinde Okul İçi Öğrenme Ortamlarını oldukça önemli gördüğü belirlenmiştir. Güneş ve Özdaş, (2024) tarafından yapılan çalışmada bu yetkinliği öğrencilere kazandırılmasında ders konularını hayatla ilişkilendirilmesi, görsel ve işitsel materyaller kullanılması ve öğrenci merkezli yöntem, tekniklere yer verilmesi önemli görülmüştür. Benzer sonuçlara Özdaş (2018) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Dolayısıyla Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin öğrencilere kazandırılmasında okul içi zengin öğrenme ortamlarının alanyazında önemli görüldüğü ve çalışmadan elde edilen bu yöndeki sonuçla desteklendiği söylenebilir. Diğer taraftan bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşlerinde hiç rastlanmayan dijital ortamların önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Güneş ve Özdaş, 2024). Belirtilen noktalar sınıf öğretmeni adaylarının yetkililiğin kapsamı hakkında eksik bilgilere sahip oldukları yönünde çalışmadan elde edilen sonuçları kuvvetlendirmektedir.

Ayrıca çalışma sonuçlarından hareketle sınıf öğretmeni adaylarının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini yeterince bilmediği ve kapsamı hakkında fikir sahibi olmadıkları söylenebilir. Bu yetkinliğin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin önemi düşünüldüğünde bu eksikliklerin giderilmesi oldukça önemli görülmektedir. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimindeki farklı öğretim derslerinde TYÇ anahtar yetkinliklerinin yanı sıra bu çalışmanın konusu olan Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine uygulamalı olarak ve dijital ortamlardan yararlanılarak yer verilmesi önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Bartın.
- 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
- Balcazar FE, Suarez-Balcazar Y, Taylor-Ritzler T. (2009) Cultural competence: development of a conceptual framework. *Disability and Rehabilitation*, 31 (14): 1153–1160.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barker, R. L. (2013). *The social work dictionary* (6th ed.). Washington, DC: NASW Press
- Beaulieu, R. (2017). Phenomenography: Implications for expanding the educational action research lens. *Canadian Journal of Action Research*, 18(2), 62-81.
- Çağlayan N (2021) *Kültürel mirasın aktarımında görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kültürel Miras ve Miras Alan Yönetimi Anabilim Dalı, Karabük

- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 8. Baskı. Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- European Commission. (2012). Assessment of key competences in initial education and training: Policy guidance. *Muscle & Nerve*, 49, iii-iv.
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371>
- Güneş, S. B. ve Özdaş, F. (2024). Investigating teachers' views on competences in curriculum: a qualitative analysis, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25 (1), 341-364. DOI: 10.17679/inuefd.1233224.
- Hasanca Saraç, F., (2023). *Sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Türkiye yeterlilikler çerçevesi yetkinliklerini geliştirmeye etkisi(Sosyal yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E.F. (2019). 21st century skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts.
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf
- Karahüseyin, T. ve Mutlu, H. H. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anahtar Yetkinlikler Algısı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 205-232.
- Keçecioğlu, T. ve Kelgökmen, D. (2004). Yetkinlik Modellerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Yapılandırılması ve bir Yetkinlik Modeli Önerisi. *Review of Social, Economic & Business Studies*, 3(4), 216-232.
- Kılıçkaya, K. ve Meydan, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kapsamında kuşaklar arası kültür aktarımının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Klug, J., Lüftenegger, M., Bergsmann, E., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Secondary School Students' LLL Competencies, and Their Relation with Classroom Structure and Achievement. *Frontiers in Psychology*, 7, 680-691.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching, *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Koca H K (2021) Ortaöğretim öğrencilerinin kültürel aidiyet bilinç kazanmasında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin rolü. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26 (2): 151-176.
- Marrelli, A. (1998). An introduction to competency analysis and modeling, *Performance Improvement*, (37), 8-17.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları İlkokullar ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 771-790.
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/48894/550262>

- Selçuk, H. E. (2023). Ortaokul bilimsel araştırma proje etkinliklerinin Türkiye yeterlilikler çerçevesi yetkinlikleri açısından incelenmesi yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayınevi.

ID - 166 - Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kök Değerlerden Öz Denetime İlişkin Görüşleri

Pınar URAL KELEŞ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

pukeles@yahoo.com

0000-0001-6325-0152

Sara KIRAÇ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

kiracsara1@gmail.com

0009-0007-8722-7310

Doğan AYDEMİR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

doganaydemir2296@gmail.com

0009-0003-6659-0007

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini gönüllülük esasına göre belirlenen 18 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değeri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir bölümünün mevcut öğretim programlarında öz denetim kök değerine yeterince yer verilmediği görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Öz denetim eğitimi için öğretim programlarında düzenlemeler yapılması çalışmanın önerileri arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, kök değerler, öz denetim, sınıf öğretmeni adayları.

ID - 166 - Pre-Service Primary School Teachers' Views on the Root Value of Self-Regulation

Pınar URAL KELEŞ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

pukeles@yahoo.com

0000-0001-6325-0152

Sara KIRAÇ

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

kiracsara1@gmail.com

0009-0007-8722-7310

Doğan AYDEMİR

Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education

doganaydemir2296@gmail.com

0009-0003-6659-0007

Abstract

The aim of this study is to reveal the perspectives of prospective classroom teachers regarding the core value of self-regulation. The phenomenological research method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The sample consisted of 18 prospective classroom teachers who were selected on a voluntary basis. A semi-structured interview was employed as the data collection tool. The data obtained were analyzed using content analysis. The results of the study indicated that prospective classroom teachers lack sufficient knowledge about the core value of self-regulation. Furthermore, a significant portion of the participants expressed the opinion that the current teaching programs do not adequately address the core value of self-regulation. Making arrangements in teaching programs for self-control training is among the recommendations of the study.

Keywords: Values education, core values, self-regulation, prospective classroom teachers.

Giriş

Eğitim, öğretim faaliyetleri kişileri geleceğe hazırlarken onların toplum tarafından kabul gören değerlere uygun hareket etmesini de amaçlamaktadır. Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla iyiyi kötüyü ve doğruyu yanlış ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenmektedirler (Beill, 2003). Bu ölçü değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünüdür. Çelikkaya (1996) değer kavramını; *bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duygu, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler* olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara ek olarak “değer” ile ilgili Türk Dil Kurumu’nda (TDK, 2020), “1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 3. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” şeklinde tanımlamaktadır.

Diğer taraftan Türk milli eğitim sisteminin amacı; eğitimin ana ögesi olan insanın çağın ve geleceğin becerileriyle donanmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için ise bilime odaklı, kültürel değerlere duyarlı, estetik değerlere sahip, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirme doğrultusunda evrensel değerlerden beslenir. Değerler eğitimi; toplumun genelinde kabul görmüş milli ve evrensel değerlerin, aile, çevre ve medya kuruluşları tarafından desteklenerek okullar aracılığıyla planlanmış bir program içinde, ders içi ve ders dışı etkinliklerle bireylere aktarılma sürecidir (Gülmüş, 2015). Bu doğrultuda ele alınan değerler; ideal ve arzu edilen davranış veya yaşam biçimlerini ifade eden üst düzey kavramlar ve doğru kararlara ulaşmada bireylere yardımcı olan genel ilkelerdir. Bu ilkelerin bireylere kazandırılması, bir yandan onun toplumsal hayata uyum sağlayarak dengesini bulmasına destek olurken bir yandan da toplumun kültürel özelliklerine katkı sağlamış olacaktır (Dilmaç, 2009).

Günümüz toplumlarında değerlerin yaşatılması ve yeni nesillere aktarılması görevini üstlenen en önemli kurumlar okullardır (Belet, 2008). Okullardaki gerçekleştirilen değerler eğitimi faaliyeti okutulan derslerin öğretim programları temel alınarak yapılmaktadır. Bu bağlamda 2018 yılında tüm derslerin yenilenen öğretim programlarında kök değerlere yer verilmiştir. Yapılan değişikliklerle öğretim programlarına “Değerlerimiz” adıyla on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) eklenmiştir (MEB, 2018). Bu değişikliklerin temel nedeni çağın gereklilikleri ve toplumların değişen ihtiyaçlarıdır.

Kök değerden biri olan öz denetim; bireyin kendisini, duygu ve düşüncelerini kontrol etme, düzenleme ve yönlendirme yeteneklerini ifade etmektedir (Zimmerman, 2000). Bunun yanı sıra bireyin amaçlar belirlemesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçebilmesi de öz denetim olarak ifade edilmektedir (Li, Song, Wang & Zhang, 2022; Oriol, Miranda, Oyanedel & Torres, 2017). 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. Alanyazınında, öz denetimin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkilediği vurgulanmaktadır (Li et al., 2022; Oriol et al., 2017; Zimmerman, 2000). Yetersiz öz denetimin ise duygusal problemler, okul başarısızlığı,

bir işi sonuna kadar sürdürme eksikliği, görev performansında çeşitli başarısızlıklar vb. sorunlarla bağlantılı olabileceği bildirilmektedir (Baumeister, 2014).

Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların: kök değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini temel alan çalışmaların sınıf öğretmenlerinin değer eğitime ilişkin görüşlerine (Akpınar ve Özdaş, 2013); ilkokul programlarında yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine (Dinçer ve Gözel, 2019), ilköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerine (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2013); okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerine (Uzun ve Köse, 2017); ilköğretim okulu ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin görüşlerine (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013); dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerine (Can-Aran ve Demirel, 2013); değerler eğitime yönelik olarak sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014); okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime ve okul öncesi eğitiminde değerler eğitime ilişkin görüşlerine (Kozikoğlu, 2018); ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüşlerine (Onat-Sayın, 2020); yenilenen ilkokul programında yer alan saygı kök değerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine (Gürültü, Bildik ve Erişen, 2019), fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemlerine (Gündüz ve Bağcı, 2019) yoğunlaştığı görülmektedir.

Bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan öz denetim kök değerinin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin önemi büyüktür. Bu kök değere ilişkin sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu düşüncelerin öğrencilere yansıtacağı açıktır. Fakat alanyazında öz denetim kök değeri üzerine doğrudan sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim; yaşanan olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için olguyu deneyimleyen bireylerin görüşüne başvuru nitel araştırma yöntemi desendir (Ceylan Çapar ve Ceylan 2022). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin görüşleri belirlenmek istendiğinden çalışmanın doğasına uygun olarak olgubilim kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu 4. sınıfta okuyan kolay örneklem yolu ve gönüllülük esasına göre belirlenen 18 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Kolay örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Fenomenolojik yaklaşımla yürütülen araştırmalarda örneklemin belirlenen fenomeni deneyimlemiş kişilerden oluşması gerektiğinden (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020), bu araştırma kök değerler ve öğretim

programları hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu düşünölen dördöncü sınıflardan belirlenen öğrencilerle yürütölmüştür.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Mülakatta sorulacak soruları belirlemek için Arslan, Uygun (2023)'ün ve Kılcan (2020)'in çalışmaları incelenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenerek araştırmada kullanılacak 4 soru belirlenmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Sizce kök değerlerden biri olan öz denetim ne anlama gelir. Açıklayınız?
2. Sizce öğrencilere öz denetim kök değerinin kazandırılması neden önemlidir? Açıklayınız.
3. Mevcut ilkokul öğretim programlarını öz denetim kök değeri açısından nasıl değerlendirirsiniz? Açıklayınız.
4. Öğrencilere öz denetim kök değerini etkili kazandırabilmek için önerileriniz nelerdir. Açıklayınız.

Verilerin analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022). Bu araştırmanın verileri alan uzmanının dönütleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sorulara verdiği cevaplar incelenmiş ve benzer cevaplar bir araya getirilerek temalara ayrılmıştır. Temalara göre kodlamalar oluşturulmuş ve her soru için oluşturulan temalar tablolar halinde sunulmuştur. Analiz sonucu elde edilen verilerden bazıları bulgular kısmında doğrudan alıntı şeklinde verilmiş olup sınıf öğretmeni adayları K1, K2, K3, ... K18 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 18 sınıf öğretmeni adayları ile öz denetim kök değerine ilişkin yapılan mülakatlardan elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın ilk sorusu öz denetim kök değerinin açıklamasına ilişkindir. Aşağıda verilen Tablo 1'de sınıf öğretmeni adaylarının soruya verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo:1 Öz denetim kök değerine ilişkin açıklamalardan elde edilen bulgular

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmen Adayları	F
Öz denetimin davranışlarla ilişkilendirmesi	Hareketlerini kontrol etme	K1,K2, K3, K4, K5, K11, K16, K17	10
	Özeleştirii yapma	K7	
	Özür dileme	K5	
Öz denetimin duygularla ilişkilendirmesi	Duyguları kontrol etme	K1,K8, K9, K13, K14, K15	6
	Sorumluluklarını bilme	K12, K16	2
Öz denetimin düşüncelerle ilişkilendirilmesi	Farklı düşünme yetenekleri kazanma	K6, K7, K18	3
	Düşüncelerini düzenleme	K10	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin düşüncelerinden 3 tema oluşturulduğu görülmektedir. Bunlardan 10 frekans ile “Öz denetimin davranışlarla ilişkilendirmesi” ilk sırada gelirken, ikinci sırada 8 frekans ile “Öz denetimin duygularla ilişkilendirmesi” temalarının geldiği görülmektedir. “Öz denetimin düşüncelerle ilişkilendirmesi” temasının frekansının ise 4 frekansa olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin K1 ve K16 kodlu sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

A. Sizce kök değerlerden biri olan öz denetim ne anlama gelir.

K1...Öz denetim, bireyin duygularını kontrol etmesi halidir, hareketlerini kontrol etmesi halidir.

K16...Öz denetim kişinin sorumluluklarını bilmesidir bence, sorumluluklarını bilirse hareketlerini kontrol edebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu çocuklara öz denetim kök değerinin kazandırılmasının önemine ilişkindir. Aşağıda verilen Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının soruya verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilere öz denetim kök değerinin kazandırılmasının önemine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmeni Adayları	F
Öz denetimin önemini birey ile ilişkilendirme	Bireylerin kendilerini daha iyi tanınması	K9, K11, K13, K15, K16	5
	Kendini denetleme	K3, K5, K8	3
	Bireyin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırması	K9	1
	Bireyin potansiyelini açığa çıkarma	K10	1
	Bireyin sınırlarını bilmesi	K4, K5	2
	Özeleştirisi yapması	K2	1
	Bilinçli birey olma	K3	1
Öz denetimin önemini toplu ile ilişkilendirme	Toplumda sorumluluk bilincini geliştirme	K8, K12, K14, K16, K18	5
	Toplumda daha mutlu yaşam	K1, K7, K17	3
	Bireyin toplum için daha faydalı olması	K5, K6	2

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere öz denetimin kazandırılmasının önemine ilişkin görüşlerinden 2 tema oluşturulduğu görülmektedir. Bunlardan ilk sırada 14 frekans ile “Öz denetimin önemini birey ile ilişkilendirme” gelirken ikinci sırada 10 frekans ile “Öz denetimin önemi toplum ile ilişkilendirme” geldiği görülmektedir. Bu soruya ilişkin K3 ve K5 kodlu sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

A. Sizce öğrencilere öz denetim kök değerinin kazandırılması neden önemlidir?

K3...Çünkü öz denetim kök değerini kazanan çocuklar bilinçli olurlar ve kendilerini denetleyebilir.

K5...Öğrencilere öz denetimi öğretebilersen dâhil olduğu topluma daha yararlı olur. Çünkü kendi sınırlarını bilir.

Araştırmanın üçüncü öğretmen adaylarının mevcut ilkökul öğretim programlarını öz denetim kök değeri açısından nasıl değerlendirdiğine ilişkindir. Aşağıda verilen Tablo 3’de sınıf öğretmeni adaylarının bu soruya verdiği cevapların analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3: Mevcut ilkökul öğretim programlarının öz denetim açısından değerlendirilmesine ilişkin bulgular

Temalar	Sınıf Öğretmeni Adayları	F
Mevcut öğretim programları yeterli düzeyde	K15	1
Mevcut öğretim programları yeterli ama uygulama kısmında eksiklikler var.	K14, K17	2
Mevcut öğretim programları yeterli düzeyde değil	K1, K2, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K16	10
Öğretim programlarına hâkim değilim.	K3, K4, K5, K6, K18	5

Tablo 3’te görüldüğü üzere sınıf öğretmen adaylarının mevcut ilköğretim programlarının öz denetim kök değeri açısından nasıl değerlendirildiğine ilişkin cevapları 4 tema altında toplanmıştır. İlk sırada 10 frekans ile “*Mevcut öğretim programları yeterli düzeyde değil*” teması yer alırken ikinci sırada 5 frekans ile “*Öğretim programlarına hâkim değilim.*” temasının yer aldığı görülmektedir. Son sırada ise 1 frekans ile “*Mevcut öğretim programlarında yeterli düzeyde*” teması yer almaktadır. Bu soruya ilişkin K1 kodlu sınıf öğretmenlerini adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

A. Mevcut ilköğretim programlarını öz denetim kök değeri açısından nasıl değerlendirirsiniz?

K1. ...mevcut ilköğretim programlarını öğrencilere öz denetim kök değerine, diğer kök değerlere ya da farklı becerileri kazandırmaya yönelik yetersiz, programlar bu doğrultuda hazırlanmıyor bence. Genel bir şekilde hazırlanıyor, ele alınan derslerde odak noktası ders kazanımı oluyor ve değerler, beceriler arka planda kalıyor.

Araştırmanın dördüncü sorusu öğrencilere öz denetim kök değerinin etkili kazandırabilmesi için sınıf öğretmeni adaylarının önerilerine ilişkindir. Aşağıda verilen Tablo 4’te bu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 4: Öz denetim kök değerinin öğrencilere etkili kazandırabilmesi için önerilere yönelik bulgular

Temalar	Kodlar	Sınıf Öğretmeni Adayları	F
Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının öğretim programları ile ilişkilendirilmesi	Programlara öz denetimi geliştirecek yöntem ve teknikler koyma	K1, K4, K8, K9, K13	5
	Uygulamalı dersleri artırma	K14, K15	2
	Programlara seçmeli dersler koyma	K14, K16	2
	Öz denetimle ilişkili kazanımları artırma	K7	1
	Programda belirleyici testlere yer verme	K9	1
Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının öğrenme ortamları ile ilişkilendirilmesi	Drama yapma	K9,K10, K13	3
	Çocuklara özgür oldukları öğrenme ortamları sağlama	K14, K18	2
	Model olma	K11, K16	2
	Grup çalışmalarına yer verme	K8	1
	Hedefler koyarak takip etme	K5	1
	Derslerde teknolojiye yer verme	K12	1
Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının Okul-Aile işbirliği ile ilişkilendirilmesi	Okul-aile-çevre-çocuk iş birliği sağlama	K6	1
Diğer	Bilgim yok	K2, K3	2

Tablo 4’de görüldüğü üzere sınıf öğretmen adaylarının öğrencilere öz denetim kök değerinin etkili kazandırılmasına yönelik önerileri 3 temada toplanmıştır. İlk sırada 11 frekans ile “*Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının öğretim programları ile ilişkilendirilmesi*” gelirken ikinci sırada 10 frekans ile “*Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının öğrenme ortamları ile ilişkilendirilmesi*” teması yer almaktadır. “*Öz denetim kök değerinin kazandırılmasının Okul-Aile iş birliği ile ilişkilendirilmesi*” teması ise 1 frekansa sahiptir. Bu soruya ilişkin K6 ve K8 kodlu sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

A. Öğrencilere öz denetim kök değerini etkili kazandırabilmek için önerileriniz nelerdir.
K6. ...Bence etkili bir Okul-aile işbirliği ile kazandırılabilir.

K8. ...Öğretim programlarına öz denetim kök değerini geliştirecek yöntem ve teknikler konulabilir, ilgili kazanımlar artırılabilir, derslerde grup etkinliklerine daha çok yer vermek olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının kök değerlerden öz denetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmeni adayları öz denetim kök değerini, çoğunlukla, duygular ve davranışlarla ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Öz denetim bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme, düzenleme ve yönlendirme yeteneğidir (Zimmerman, 2000). Bu yönüyle sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin görüşlerinin alanyazına paralelinde olduğu söylenebilir. Fakat bireyin bir amaç belirlemesi ve bu amaç doğrultusunda harekete geçebilmesi de öz denetim olarak ifade edilmektedir (Li, Song, Wang ve Zhang, 2022; Oriol, Miranda, Oyanedel ve Torres, 2017). Fakat bu çalışmada öz denetim kök değerinin bu yöndeki anlamına sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri arasında neredeyse hiç rastlanmadığı görülmektedir. Bu noktalar öz denetim kök değeri hakkında sınıf öğretmeni adaylarının yeterince bilgi sahibi olmadığına işaret edebilir. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kök değerler arasında öz denetime yer vermedikleri saptanırken (Çapoğlu, 2023), benzer duruma Ortaokul branş öğretmenlerinde de rastlandığı belirtilmektedir (Akhan, Subaşı, ve Açıl, 2020). Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazını desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerini çoğunlukla bireyle olmak üzere toplumla da ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Öz denetim; bireylerin toplumlara uyum sağlaması için kendi yollarını bulmalarını sağladığı gibi sosyal sistemlerin sorunsuz işlemini kolaylaştırmaktadır. Çünkü öz denetime sahip bireyler çoğunlukla toplumun kurallarına uyma ve toplum içindeki rollerini yerine getirme eğilimindedir (Duckworth, 2011). Yeterli öz denetim sadece o kişiye değil, kişinin etrafındaki insanlara ve hatta genel olarak topluma fayda sağlamaktadır (Baumeister, 2014). Dolayısıyla öz denetimin hem bireysel hem de toplumsal rolü bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerinin önemi hakkında fikir sahibi olduklarına göstermesine rağmen çok az öğretmen adayının öz denetimin birey ve toplum boyutuna vurgu yaptığı düşünüldüğünde konu ile ilgili düşüncelerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün mevcut ilkökul öğretim programlarını öğrencilerde öz denetim kök değeri açısından yeterli bulmadıkları saptanmıştır Akhan, Subaşı ve Açıl (2020) tarafından bir çalışmada öğretmen adaylarının çok önemli bir bölümünün kök değerlere öğretim programlarında yeterli düzeyde yer verilmediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazını desteklediği söylenebilir.

Çalışmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere öz denetim kök değerinin etkili şekilde kazandırılmasında ilkökul öğretim programlarını önemli gördüğü belirlenmiştir. Kılcan (2020) ve Akhan, Subaşı ve Açıl (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretim programlarının ve öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin kök değerleri kazanmasında oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öz denetim kök değerine ilişkin bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı, önemli bir bölümünün öğretim programlarını bu kök değeri geliştirmek açısından yetersiz buldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öz denetim kök değerinin öğrencilere etkili biçimde kazandırılmasında öğrenme ortamlarının ve öğretim programlarının önemli da olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir.

- Öz denetim eğitimi için öğretim programlarında düzenlemeler yapılarak, öz denetimin kazandırılması yönünde daha çok uygulamalı eğitimler sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmeni adaylarına sorumluluk alacakları projeler verip bu süreçleri denetleyip değerlendirerek konu hakkında geri dönüşler sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına lisans derslerinde bağımsız ve işbirlikli öğrenmeye yönelik performanslarını içeren öğretim etkinlikleri yapılabilir

Kaynakça

- Akhan, N. E., Subaşı, E., ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri. *Journal of Education and New Approaches*, 3 (2), 115-134.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimi ile öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 105-113.
- Arslan, A., ve Turan, F. (2024). 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15 (29), 105-130. <https://doi.org/10.58689/eibd.1429452>
- Balcı, F. A. ve Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (1), 195-213.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self's executive function. *Self and identity*, 1(2), 129-136. <https://doi.org/10.1080/152988602317319302>
- Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. *Neuropsychologia* 65, 313–319. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.012
- Beill, Brigitte (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev. Cuma Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Belet, D., ve Deveci, H. (2008). *Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi*, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimi yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 9 (5), 427-440.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can-Aran, Ö. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), s. 151- 168.

- Ceylan Çapar, M., ve Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çapoğlu, E. (2023). Pre-Service Turkish and Classroom Teachers' Views on Root Values. *Sakarya University Journal of Education*, 13(5-Special Issue-World Language Turkish), 826-842.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33-56.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve M.E. Deniz, (2009). Üniversite öğrencilerinin öz anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 9-24.
- Dinçer, B. ve Gözel, Ü. (2019). İlkokul programlarında (1-4) yer alan ve kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 207-234.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (7), 2639-2640. <https://doi.org/10.1073/pnas.1019725108>
- Gündüz, M. ve Bağcı, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 184-197.
- Gürültü, E., Bildik, C., ve Erişen, Y. (2019). *İlkokul öğretim programlarında yer alan "saygı" kök değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Eğitimde Elli Yıl (Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan) içinde (ss.231-258), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Karatekin, N., Ekşi, H., Durmuş, A., Otrar, M. ve Işılak Durmuş, H. (2013). *Değerler eğitimi öğretmen kitabı: Öz denetim*. Edam.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Kök Değerler Bakımından Türk Atasözleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 495-518.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Önem Sırasına ve Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 134-145.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2698-2720.
- Li, C., Song, Y., Wang, Q., & Zhang, B. (2022). How does self-control affect academic achievement of adolescents? The dual perspectives of teacher-student relationship and mastery approach goals. *Youth & Society*, 54 (8), 1402-1418.
- Metin, O., ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Onat-Sayın, N. (2020). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri (Merkezefendi ilçe örneği)*, Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. C., & Torres, J. (2017). The role of self-control and grit in domains of school success in students of primary and secondary school. *Frontiers in Psychology*, 8 (1716)
- TDK. (2020). Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uygun, K.,ve Arslan, Ö. (2023). Sosyal Bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında öz denetim becerisinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 7 (3), 152-163.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305-338.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne genel bir bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 499-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier.

ID - 137 - Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Dışı Etkinliklere Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları

Kemal Kabataş

MEB, Türkiye

kemalkabatass@gmail.com

0009-0004-6646-8463

Yasemin Karsantık

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

ybaykin@trabzon.edu.tr

0000-0002-5261-0295

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik farkındalıkları, program dışı etkinlikleri yürütme süreci, program dışı etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler ve program dışı etkinliklere yönelik önerileri incelenmiştir. Temel nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmada katılımcılar uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma 8 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2023-2024 bahar yarısında toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüş ve deneyimleri araştırma sorularıyla uyumlu bir şekilde dört başlık altında ele alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerin 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 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 program dışı etkinlikleri uygulama sürecini etkileyen faktörler ise evrak işleri, aile, öğrenci, okul yönetimi, öğretmen, programın içeriği ve çevresel faktörler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 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.

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 Karsantik

Trabzon University, Türkiye

ybaykin@trabzon.edu.tr

0000-0002-5261-0295

Abstract

The purpose of this study is to reveal pre-school teachers' views of and experiences towards extracurricular activities. Pre-school teachers' awareness of extracurricular activities, the process of conducting extracurricular activities, factors affecting the implementation of extracurricular activities and their suggestions for extracurricular activities were examined for this purpose. As designed in basic qualitative research, the research was conducted with 8 pre-school teachers selected through appropriate sampling. The research data were collected in the spring semester of 2023-2024 academic year through a semi-structured interview form consisting of 12 questions and analysed with content analysis. The results were discussed under four headings in line with the research questions. First of all, teachers' awareness of extracurricular activities was examined in terms of their definitions of extracurricular activities, the types of extracurricular activities they implement and the reasons for implementing them. In this context, while field trips and specific days and weeks stood out as extracurricular activities, it was observed that facilitating learning was emphasised for the reasons for implementation. The process of conducting extracurricular activities was revealed as what was done before the extracurricular activities, what was done during the activities and what was done after the activities. It was found that informing the students before the extracurricular activity and art practices after the activity were emphasised. The factors affecting the implementation process of extracurricular activities were determined as paperwork, family, student, school administration, teacher, curriculum content and environmental factors. Teachers' suggestions for extracurricular activities were put forward regarding teachers, students and paperwork.

Keywords: Extra curriculum, pre-school curriculum, hidden curriculum, extracurricular activities, basic qualitative research.

Giriş

Öğrenme sadece kurumsal bir yapı içerisinde gerçekleşen ya da yalnızca bir program çerçevesinde yürütülen faaliyetlerle sınırlı değildir. Okulun içinde yapılan faaliyetler kadar okulun dışında da öğrenme alanları vardır. Bu nedenle öğrenme okul, ders ve uygulanan program dışında da gerçekleşmektedir. Okullarda öğrenilen bilgiler kadar değerli olan bu öğrenmeler öğrencilerin duygusal, fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan çok yönlü gelişmelerini sağlar. Bu çok yönlü gelişimin program dışı etkinlikler yoluyla sağlanabildiğini söylemek mümkündür. Çünkü bugünün şartlarında, okulların yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve toplumsal değerler kazandırması, kişisel gelişimlerine katkıda bulunması ve bu süreçte okul içi ve dışındaki etkinliklerle eğitim sürecini zenginleştirilmesi beklenmektedir. (Kocayiğit ve Ekinci, 2020). Bu bağlamda eğitsel süreçlerde resmi programın dışında bazı etkinliklere yer vermek önemli görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024a) program dışı etkinlikleri (PDE) “Öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olan program dışı etkinlikler; spordan sanata, kulüplerden gönüllülük faaliyetlerine, kamplardan yarışmalara, dinletilere ve sergi, ziyaret, konferans, turnuva gibi çok çeşitli ilgi alanlara yönelik faaliyetleri kapsar ve disiplinler üstü ve disiplinler ötesi yaklaşımla temel yaşam becerilerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için öğrencilere fırsatlar sunar.” şeklinde açıklamaktadır. PDE; (a) ödevler, belirli gün ve haftaların kutlanması, okul ve çevre gezileri gibi formal eğitimi tamamlayan etkinlikler, (b) sportif, sanatsal, kültürel etkinlikler ve öğrenci kulüpleri gibi ders dışı etkinlikler ve (c) meslek kazandırmak için yapılan işler gibi okul dışı etkinlikler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Köse, 2013; Ocak vd., 2022). Araştırmalar, PDE’ye katılımın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (örn., Köksal, 2021; Uzun ve Bolat, 2023). Bunun yanı sıra PDE öğrencilerin liderlik becerileri gibi önemli sosyal ve kişisel becerilerin gelişmesine, psikososyal yeterliliklerinin artmasına, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, toplumsal rol ve sorumluluklar konusunda bilinçlenmesine ve nihayetinde farklı alanlarda kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Köksal, 2021).

Program dışı etkinliklerle öğretim programını destekleyen etkinliklerin literatürde sıklıkla birbirine karıştırılması, her iki kavramın benzer şekilde kullanılması ve birinin diğerinin yerine geçmesi gibi durumlar, bu kavramlar arasındaki farkların net bir şekilde açıklanması gerektiğini göstermektedir. Öğretim programını destekleyici etkinlikler (co-curricular activities); okul saatleri içerisinde kullanılan programı zenginleştiren, geliştiren etkinlikler olarak ele alınırken, program dışı etkinlikler (extra-curricular activities) çoğunlukla okul ve ders saatlerinin dışında gerçekleşen ve eğitim yaşantılarına katkısı olan etkinlikler olarak ele alınır. Öğretim programını destekleyici etkinlikler, programın bir parçası olarak okul saatlerinde, eğitim programı ile paralel bir şekilde okul tarafından düzenlenen etkinliklerdir (örneğin; münazara, seminer, sempozyum, çalıştay, bilim sergisi vb.). Program dışı etkinlikler ise, ders saatleri dışında öğrencilerin ilgi ve taleplerine göre, eğitim programına ek olarak gerçekleştirilen ve boş zamanı değerlendirmeyi amaçlayan etkinliklerdir (spor turnuvaları, ulusal kutlamalar, kan bağışi kampanyaları vb.) (Sıddıky, 2019; akt. Uzun ve Bolat, 2023, s.22).

Son 10 yılda uygulanan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde program dışı etkinliklerin programa dahil edilmesinde farklı yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında (OÖEP) program dışı etkinlikler kapsamında bir bölüm bulunmamakta; sadece etkinlik türü olarak alan gezileriyle ilgili bilgilere yer verilmektedir (bkz. MEB, 2013). 2024 yılının şubat ayında yürürlüğe konulan OÖEP’nde ise program dışı etkinliklerin kapsamı içinde bulunan ve 2013 OÖEP’nde bulunan alan gezileri kısmında isim değişikliğine gidilerek etkinlik çeşitleri bölümünde okul dışı öğrenme etkinlikleri alanıyla

karşılaşılmaktadır (bkz. MEB, 2024b). 2024 yılı Nisan ayında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında açıklanan ortak metinde ise program dışı etkinliklere (PDE) ayrı bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölümde PDE'nin amacı, öğrencilere kazandıracağı özellikler ve 5 gelişim alanında öğrenci gelişiminin nasıl desteklendiği açıklanmıştır (bkz. MEB, 2024a). Ayrıca OÖEP de yayınlanan Maarif Modeline uygun şekilde güncellenmiştir. Yeni OÖEP'nde yine bir önceki programda olduğu gibi Okul Dışı Öğrenme Ortamları şeklinde bir başlığa yer verilmiştir. Bu bölümde yapılabilecek etkinlik çeşitleri, öğretmene verilen roller, çocuklara tanındığı fırsatlar ve etkinlik sürecinin başından sonuna kadar yapılacak işlemlerin açıklaması verilmiştir (bkz. MEB, 2024c). Üç program incelendiğinde Maarif Modeline göre hazırlanan programda program dışı etkinliklere ilişkin daha çok bilgi bulunabildiği görülmektedir.

Ulusal alanyazında yapılan araştırmalar PDE'nin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri üzerine Uzun ve Bolat (2023) PDE'lere katılımının; öğrencilerin kişilerarası iletişimi, akademik başarıları, dikkat eksiklikleri ve hiperaktiviteleri, davranış sorunları, öğrenme becerileri, ruh sağlıkları, benlik saygısı, okula ve çevreye uyumları, sosyal becerileri kazanmalarına olumlu yönde etki ettiği yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Adıgüzel (2021), program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemediğini, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu etkilere neden olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılan etkinlikler sayesinde derslere karşı ilgilerinin arttığını, hedeflerinin oluşmasında veya düzenlenmesinde etken rol oynadığını, yeni bilgiler ve farkındalık kazandıklarını, kişisel motivasyonlarında artış sağladığı ortaya çıkmıştır. PDE'nin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara yönelik Kocayigit ve Ekinci (2020) yaptıkları çalışmada okullarda oldukça sınırlı sayı ve türde etkinliğin yapıldığı belirlenmiştir. Güngör ve Göloğlu Demir'in (2022) çalışmasında ise etkinlik sürecinde en çok karşılaşılan sorunlar; çocukların güvenliği ve kontrolü, ebeveynlerin kaygıları ve isteksizlik, faaliyetin maliyeti, bürokratik prosedürler ve çocuklarla iletişim güçlükleri olduğu tespit edilmiştir. Bozpolat ve Yıldız (2020) Türkçe öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin Eğitimde Program Dışı Etkinlikler (EPDE) dersine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin EPDE dersinde karşılaştıkları sorunların resmi prosedürle ilgili, zaman, mekân, etkinlik ile ilgili, kişisel, grup içi, materyallerle ilgili, teknik konulardaki sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi kademesinde program dışı etkinliklerle ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (örn., Güngör ve Göloğlu Demir, 2022; Şeker ve Savaş, 2022). Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen bulguların okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinlikler konusunda farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlaması, bu alanda çalışacak araştırmacılara da ileriki araştırmalara yönelik yol göstermesi beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'ye yönelik farkındalıkları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'yi yürütme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'yi etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'ye yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma katılımcıların deneyimlerini yorumlamalarına dayalı bir araştırma desendir (Merriam, 2009). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin PDE'yi uygulama deneyimleri kendi yorumlarına dayalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmaya Doğu Karadeniz bölgesinin bir ilinde görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme, çalışma grubunun araştırmacının kolay ulaşabileceği katılımcılar arasından belirlenmesidir (Koç-Başaran, 2017). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin 1 ila 20 yıl arasında değiştiği; 1 öğretmenin açık öğretim fakültesi, 7 öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olduğu; 2 öğretmenin karma yaş grubu sınıfında çalıştığı, diğer öğretmenlerin ise 4 ya da 5 yaş grubu sınıfında çalıştığı; sınıf başına öğrenci sayısının genellikle 15 ila 20 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, “araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı olan ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği veya bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemi veya tekniğidir” (Güler vd., 2015, s.72). Bu doğrultuda PDE’ye ilişkin alan yazın taraması yapılmış; taslak görüşme soruları hazırlanarak sorular kapsam bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün dönütlerine göre şekillenen görüşme formu bir öğretmene uygulanarak soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiş ve son düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nihai görüşme formunda 12 soru bulunmaktadır. Araştırmanın verileri 2023-2024 bahar yarıyılı Nisan ayı içerisinde toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercihlerine göre yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. En kısa görüşme 23 dakika 7 saniye, en uzun görüşme 34 dakika 54 saniye sürmüştür.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi/tematik analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin incelenmesiyle elde edilen kodların belirli kategori ve temalar etrafında toplanarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ses kayıtları öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış; toplam 40 sayfa deşifre elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından kodlardan kategori, kategorilerden temalar elde edecek şekilde analiz edilmiş ve bir EPÖ uzmanı ile incelenerek tutarlılık kontrolleri yapılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2 şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada teyit edilebilirlik, inandırıcılık, aktarılabilirlik gibi durumları sağlamak için detaylı betimleme, uzman görüşü alma, katılımcı teyidi gibi yollar izlenmiştir. Araştırmayı yürüten ilk araştırmacı, 6 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak devlete bağlı bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. Aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisidir. Araştırmacının kendisi öğrencilik hayatında birçok türde program dışı etkinliğe katılmıştır ve öğretmenlik hayatında da program dışı etkinlik yürütmüştür. İkinci araştırmacı ise 11 yıldır EPÖ alanında araştırmalar yürütmektedir. Bu araştırmada veri toplama sürecinde ve verilerin analiz edilip yorumlanmasında araştırmacıların deneyimlerinin etkisi olmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultunda ele alınmıştır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik farkındalıklarına yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. PDE’ye yönelik farkındalığa ilişkin tema, kategori, kod ve katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
PDE Farkındalığı	PDE tanımı	Okul içi	Ö5, Ö7
		Okul dışı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Öğrenmeyi destekleme	Ö1, Ö3, Ö4

	Öğrenciyi destekleme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7
	Çevreyi tanıma	Ö8
	Sanatsal, kültürel, sportif faaliyet	Ö2, Ö5, Ö7
	Eğitim programı kapsamında	Ö4, Ö5
PDE türleri	Alan gezisi (müze, vb.)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Belirli gün ve haftalar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Aile katılımı etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7
	Projeler	Ö7
	Kültürel faaliyet (tiyatro, vb.)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8
	Sosyal faaliyet (şenlik, vb.)	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8
	Bilimsel faaliyet (fuar, vb.)	Ö3
	Sportif faaliyet	Ö4
	Ev ödevleri-görevleri	Ö5
PDE uygulama gerekçeleri	Kalıcı öğrenme	Ö1, Ö3
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	Ö1, Ö3, Ö8
	Kolay öğrenmeyi sağlama	Ö6
	Sosyal gelişim	Ö1, Ö2, Ö5
	Duyuşsal gelişim	Ö3, Ö5
	Kişisel gelişim	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8
	Günlük yaşam becerileri	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8
	Okula uyum	Ö5, Ö8
	Etkinlik çeşitliliği sağlama	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
	Öğretmen gelişimi	Ö1
	İnformel öğrenmelere katkısı	Ö5

Okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik farkındalıkları PDE'ye ilişkin tanımlamaları, PDE türleri ve PDE uygulama gerekçeleri olmak üzere üç kategori şeklinde ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'yi tanımlarken farklı kavramları birlikte ele aldıkları görülmektedir. Bu tanımlardan birinde PDE'nin okul içi ve dışında yapılan bir uygulama olduğundan bahsedilmiştir. Bu konudaki bir öğretmenin tanımı "*Okul dışında yapılan, eğitim öğretimi destekleyen, çocukların rahatlaması, merakları, keşfetmeleri ve birçok yönden çocukları destekleyen öğrenmeleri daha da kolaylaştıran etkinliklerdir.*" (Ö1) şeklinde olmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları PDE türünün çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerini çevrede bulunan alanlar, belirli gün ve haftalarda gidilecek yerler, müze vb. alan gezilerine götürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö4 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Geziler yapıyorum. Müze gezisi, etnografya ve arkeoloji müzelerine gittik. Okul dışında da yaşadığı yeri tanısın diye çevre etkinlikleri yapıyoruz. Sınıfta yapamadığım sportif faaliyetler oluyor bunları okul dışında yapıyorum. Belirli gün ve haftalar yapıyoruz. Bütün belirli gün ve haftalara uygun etkinlikler düzenliyoruz. Çocuklar için her sene dönem sonunda çocuk şenliği yapıyoruz. (Ö4)

Okul öncesi öğretmenlerinin PDE'yi uygulama gerekçelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öne çıkan bulguların etkinlik çeşitliliği sağlama ve günlük yaşam becerileri kazandırma olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenler eğitsel yaşantıların desteklenmesine ve yaşam becerilerinin kazandırılmasına vurgu yapmışlardır. Ö8 bu konuda görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çocuklar biraz daha dışarıya açılsın, sınıf içine bağlı kalmasın, dışarıdaki hayatı ve çevreyi tanısinlar, ortam değiştirsınler, farklı şeylere katılsınlar diye yapıyorum.

Çocuklar bu tür faaliyetlerde ufuklara açılıyor, rahatlıyorlar, okula ve okul dışına daha iyi adapte oluyorlar. Gözlem yapmayı ve keşfetmeyi öğrenmeleri açısından da iyi oluyor. Bazen çocuklara zorluklarla da karşılaştırarak yaratıcı şeyler düşünerek günlük yaşamda karşılaşacağı problemleri çözmeye çalışmalarını sağlamak amacıyla yapıyorum. (Ö8)

Okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinlikleri yürütme sürecindeki deneyimlerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. PDE’yi yürütme sürecine ilişkin tema, kategori, kod ve katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
PDE Süreci	PDE öncesi	İzin işleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8
		Öğrencileri bilgilendirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
		Ön etkinlik yapma	Ö6, Ö7
		Gidilecek yeri bilgilendirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8
		Velileri bilgilendirme	Ö2, Ö5, Ö8
		Etkinlik planı hazırlama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8
	PDE sırası	Tanışma	Ö1, Ö3
		Tanıtım/bilgilendirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
		Etkinlik	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
		Doğaçlama	Ö6, Ö8
		Soru-cevap	Ö4, Ö6
		Gözlem	Ö1, Ö3, Ö8
	PDE sonrası	Soru-cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Sanat etkinliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Drama	Ö4,
		Ödev	Ö4,
		Öz eleştiri	Ö5, Ö8
		Kitap okuma	Ö7
		Akranlarla sohbet	Ö2

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin PDE’yi uygulama süreci öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli yollar izledikleri görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenleri PDE öncesinde çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Öğretmenleri tamamı yapılacak etkinlik öncesi çocukları bilgilendirmektedir. PDE öncesi yapılan çalışmaları Ö2 şu şekilde özetlemiştir:

Yapacağımız şey okul dışında olacak bir etkinlik ise öncelikle okul idaresinden izin alıyoruz. Gidilecek kurum ya da mekândan uygunluk durumuna göre randevu istiyoruz. Sonra velilerimizden de bir izin dilekçesi alıyoruz. Çocuklarla da öncesinde yapmam gereken bilgilendirmeleri yapıyorum. Onlara yapacağımız etkinliğin amaçlarına anlatıyorum. (Ö2)

Okul öncesi öğretmenleri PDE sürecinde çeşitli etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu PDE esnasında etkinlik yaptıklarını belirtirken az sayıda öğretmen tanışma, doğaçlama, soru cevaba yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte tanıtıma ve gözleme de yer verildiği ortaya konulmuştur. Ö4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Her zaman bir soruyla başlarım. Kendilerinin çıkarım yapmasını sağlarım. Gördükleri hakkında sorular soruyorum, cevaplarını alıyorum veya da tahminlerini alıyorum. Daha sonra onları merak ettikleri şeylere odaklanıyorum. Konu ile ilgili alakalı bir rehber ya

da bilgilendirecek kişi varsa ondan faydalaniyoruz. Gördükleri şeyler hakkında ya da merak ettikleri şeyler hakkında bilgileri akıllarında tutmalarını istiyorum. (Ö4)

Araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmenleri PDE sonrasında en çok soru cevap ve sanat etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö2 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çocuklara öncelikle açık uçlu sorular soruyorum. Nasıl geçti, neler öğrendiler, neler fark ettiler, keyif alıp almadıklarını öğrenmeye çalışıyorum. Fark etmelerini istediğim şeyler varsa ancak fark edememişlerse hatırlama ipuçları veriyorum ve konuşmalarını sağlıyorum. Bu aşamada da onları serbest bırakarak gözlemlemeye çalışıyorum. (Ö2)

Okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinlikleri etkileyen faktörlere yönelik görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. PDE'yi etkileyen faktörlere ilişkin tema, kategori, kod ve katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
PDE Sürecini Etkileyen Faktörler	Evrak işleri	Evrak yükü	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Zaman alma	Ö3, Ö8
		Bilgi sahibi olmama	Ö6, Ö7
		Planlılık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8
		Güvende hissetme	Ö1, Ö5, Ö8
	Aile	Sosyo-ekonomik durum	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Aile desteği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Aile beklentisi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
		Eğitim düzeyi	Ö3
		İzin durumu	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7
	Öğrenci	Yaş grubu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
		Öğrenci ihtiyacı (özel gereksinim, vb.)	Ö1
		Öğrenci sayısı	Ö1, Ö2, Ö4
		Öğrenci özellikleri	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Okul yönetimi	Kaynak sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Bilgilendirme	Ö2
		Okul yönetiminin beklentisi	Ö3, Ö4, Ö5
		Okul yönetimiyle işbirliği	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
		Personel desteği sağlama	Ö2, Ö4,
	Öğretmen	Öğretmen deneyimi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7
		Öğretmen desteği	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8
	Çevresel faktörler	Mevsimsel koşullar	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8
		Gidilecek yerin mesafesi	Ö1, Ö2
		Personel desteği	Ö8

	Okulun fiziksel özellikleri	Ö4, Ö5, Ö7
	Okulun konumunun özellikleri	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
Program içeriği	Konu ve kavramlar	Ö6

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin PDE’yi etkileyen evrak işleri, aile, öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, çevre ve programın içeriği olmak üzere birçok faktörden söz ettikleri görülmektedir. Evrak işlerine ilişkin kodlar incelendiğinde en çok çıkan evrak yükünün vurgulandığı görülmüştür. Bu durum için Ö3 “*Açıkkası evrak işlerini çok fazla sevmiyorum. Yeni değişen programda evrak işlerin biraz arttığını görüyoruz. Evrak işlerine çok fazla zaman ayırıyoruz.*” (Ö3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Aileyle ilgili faktörler incelendiği ise öğretmenlerin daha çok aile desteği, aile beklentisi ve sosyoekonomik durum üzerinde durdukları ortaya konulmuştur. Tüm öğretmenler aile desteğinin öneminden bahsetmişler ve olumlu yönde olan destekler sayesinde öğretmenlerin işlerinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Ailenin eğitim düzeyinin PDE’yi etkilediği sadece bir öğretmen söylerken öğretmenlerin yarısı izin durumunun etkileyici bir faktör olduğundan bahsetmiştir. Ailenin sosyoekonomik durumunun PDE’yi nasıl etkilediğini Ö6 “*Ailelerin maddi olanakları etkili olabiliyor. Çocuklarını etkinliklere katmaya istekli oluyorlar. Destekliyorlar. Mesela meslek tanıtımına gelen oluyor, oyun oynatan, müzik etkinliği yapan, yiyecek şeyler yapan oldu. Uzak yerlerde yapılacak etkinlikleri de onaylıyorlar. Karşı çıkmıyorlar. Gitmelerini istiyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerle ilgili öğrencilerin özellikleri, yaş grubu, sayısı ve özel gereksinimli olmasının PDE’yi etkileyen faktörler olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerinin yaşının bir öğretmen hariç herkes tarafından önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin özel gereksinimli olması sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin özelliklerine değinen Ö1 “*Gideceğim yerin mesafesi etkiler. Yaş grubu etkiler. Veli potansiyeli etkiler. Eğer sınıfta özel gereksinimli bir çocuk varsa o etkiler. Genelde bu tür faaliyetleri bahardan sonra yapıyoruz. Yani mevsimler ve hava durumu etkiliyor. Çocuk sayısı etkiler.*” (Ö1) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Okul yönetimi konusunda PDE sürecinde okul yönetiminin kaynak sağladığı tüm öğretmenler tarafından söylenmiştir. Ayrıca bazı durumlarda personel desteği sağlayarak ya da etkinliğe katılarak sürece katkı sağladıkları belirtilmiştir. Ayrıca bir öğretmen yapılacak faaliyetler hakkında bilgilendirme yaptıklarından bahsetmiştir. Ailelerin beklentileri olduğu gibi okul yönetiminin de beklentileri olabilmektedir. Ö2 personel desteği sağlama ve bilgilendirme konusunda ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

İdaremizin maddi ve manevi desteğine her zaman görüyorum. Gideceğimiz yere araç ayarlama noktasında, ya da maddiyat gerektiren bir durum olduğunda, bilet yemek gibi külfet şeyler ortaya çıktığı zaman bunu karşılamaya çalışıyorlar. Ayrıca etkinlik esnasında personellerinde bizimle gidebileceğini ifade ediyorlar. Yazı ile gelen faaliyetlerden bizi haberdar ediyorlar. (Ö2).

Öğretmenlerin deneyimi ve diğer öğretmenlerin desteği de PDE sürecini etkileyen bir faktör olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda Ö7 “*Ailelerin görüşleri, okulun imkânları, çocuk çocukların özellikleri, yaş grubu, sınıf atmosferi, öğretmenin bilgi ve birikimi etkiler diye düşünüyorum.*” (Ö7) şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

PDE’yi etkileyen çevresel faktörler konusunda ise öne çıkan bulgular mevsimsel koşullar ve okulun konumu ile ilgilidir. Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşü yalnızca çevresel koşulları değil diğer faktörleri de kapsayacak şekilde Ö5 tarafından “*Öğrencilerin yaş grubu,*

hazır bulunuşluluğu, etkinliklerin mevsimi ve ortama uygunluğu, ailelerin görüş ve tutumları, okul idaresinin görüş ve izinleri yapılacak etkinlikleri doğrudan etkiler. Benim öğretmenlik becerileri ve kendime güvenim de etkiler.” (Ö5) şeklinde açıklanmıştır.

PDE’yi etkileyen faktörlerden programın içeriğine ilişkin tek bir kod oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin de sadece bir öğretmen görüş bildirmiştir. Ö6 programın içeriğine ilişkin konu ve kavramları *“Öğrendiğimiz ya da öğreneceğimiz konu veya kavramlar etkili olabiliyor. Hava durumu etkili oluyor. Ailelerin maddi olanakları etkili olabiliyor. Yeterli tecrübeye sahibim ve bu tecrübeyle süreci daha iyi yönetebiliyorum.”*(Ö6) şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik önerilerine dair görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. PDE’ye yönelik önerilere ilişkin tema, kategori, kod ve katılımcılar

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
PDE’ye Yönelik Öneriler	Öğretmen	Öğretmenler arası etkileşim	Ö4
		Aile desteği	Ö4, Ö5
		Etkinlik çeşitliliği	Ö7
		Hizmet içi eğitim	Ö7
		Öğretmen gelişimi artırma	Ö2,
	Evrak işleri	Planlılık	Ö3, Ö4
		Örnek plan	Ö8
	Öğrenci	Kişisel gelişim	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8
		Bilgilendirme	Ö3, Ö6
	Diğer	Maddiyat	Ö8

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PDE konusundaki önerileri öğretmen, evrak işleri, öğrenci ve diğer olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlere ilişkin öneriler konusunda Ö4 öğretmenler arası etkileşim ve aile desteği ile etkinlik yapmayı şu şekilde özetlemiştir:

Arkadaşlarıyla ortak olarak planlamak ve ortak olarak yürütmek onlar için kolay olacaktır. Birlikte ortaklaşa yapsınlar. Ailesi hiçbir çocuğu götürmemek bir tavsiye olabilir. Çocukların sürprizle karşılaşmaması için her şeyi önceden onlara uygun bir şekilde anlatmaları gerekiyor. Velilerden izin alırken her şeyi ayrıntısıyla anlatmak ve evrakları tam yapmalılar. (Ö4)

Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerle ilgili önerilerde kişisel gelişime ve öğrencilerin etkinlik öncesinde bilgilendirilmesine dikkat çekmiştir. Bu önerileri sunan Ö3 *“Ben planlamayı zor buluyorum ancak planlama çok önemli. Çocuklarla yapılacak etkinlik öncesi konuşulması gerekiyor. Çocukları durumdan haberdar etmek gerekiyor. Yapılan çalışmalar çocukları tüm yönlerden geliştiriyor. Bu bağlamda uygun şartlarda uygun alanlarda uygun etkinliklere yer vermeleri gerektiğini düşünüyorum.”* (Ö3) diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Evrak işleri ile planlı olma ve örnek planlar hazırlamanın önemine değinen Ö8 *“Bu tür faaliyetlerin çocuklara fiziksel zihinsel duygusal ve davranışsal olarak olumlu dönütleri*

oluyor. Bu bağlamda herkesin birbirine yardımcı olarak çocuklarımız için bu tür faaliyetlerin sıklıkla tercih edilmesini öneriyorum.” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak Ö8 maddiyat ile ilgili şunları ifade etmiştir:

İsterim ki her okulun şartları elverişli olsun. Bu anlamda kendimi şanslı hissediyorum. Okulun fiziki açıdan da imkân açısından da çok iyi bir konumda. Okul idaremden bu anlamda çok anlayışlı. İsterim ki ülkemizin her yerinde bu şartlar oluşsun. Öğretmenlerimiz bu tarz çalışmalarını arttırsın. (Ö8)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin program dışı etkinliklere yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmada ilk olarak öğretmenlerin PDE farkındalıklarının yaptıkları PDE tanımları, uyguladıkları program dışı etkinlikler ve uygulama gerekçeleri bakımından çeşitlilik gösterdiği ortaya konulmuştur. PDE tanımına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu PDE’nin okul dışında gerçekleşen, öğrencileri ve öğrenme yaşantılarını destekleyen, çeşitli türlerde yapılan faaliyetler olarak tanımlamışlardır ve PDE türleri denince akla en çok alan gezileri ve belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler gelmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda gezilerin en az gerçekleştirilen program dışı etkinlik olduğu (örn., Uysal ve Kısa, 2021) görülmüştür. Bu durum eğitim kademesi veya alanlara göre program dışı etkinlik türlerinin değişebileceğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin PDE’yi uygulama gerekçelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin gelişimlerinin PDE sayesinde çok yönlü desteklendiği, öğrenmelerinin kolaylaştığı, birçok anlamda katkı sağladığı, okula ve çevreye daha kolay uyum sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Adıgüzel (2021) program dışı etkinliklerin öğrencilerin etkinlikler sayesinde yeni bilgiler ve farkındalık kazandıklarını, öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu etkilere neden olduğunu, derse karşı ilgilerinin arttığını, kişisel motivasyonlarında artış sağladığını ortaya koymuştur. Uzun ve Bolat (2023) ise PDE’ye katılımının; öğrencilerin akademik başarıları, benlik saygısı, kişilerarası iletişimi, okula ve çevreye uyumları, öğrenme becerileri, ruh sağlıkları, sosyal becerileri, yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediğini; suça karışma oranlarında ve davranış bozukluklarında ise azalmaya sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalarda PDE’nin katkılarına yönelik bulguların bu araştırma bulgularıyla benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür.

Okul öncesi öğretmenlerinin PDE’yi yürütme sürecinde öncelikle öğrencileri bilgilendirdiği, sonrasında ise soru cevap ve sanat etkinliği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlik öncesinde-sırasında ve sonrasındaki faaliyetlerin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. PDE öncesinde izin işlemleri, diğer paydaşlara bilgilendirmelerin yapılması, etkinlik planı hazırlama; PDE sırasında tanıtım, tanışma ve etkinliği gerçekleştirme; PDE sonrasında değişik türlerde (drama, ödev, kitap okuma) değerlendirme çalışmaları yapma şeklinde çeşitli yollar izledikleri görülmüştür. Tutkun ve diğerleri (2019) okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi hakkında yaptıkları çalışmada alan gezisine gitmeden önce; gezi planı hazırlayarak çocuklara alan gezisi yapılacak yerin özellikleri hakkında bilgi verme, gezilecek yerde uyulması gereken kurallar üzerine konuşma, çocuklarla alan gezisinin amacı hakkında sohbet ettiklerini; alan gezisi sırasında ise öğretmenlerin birçoğunun etkinlik yaptırmadığını; alan gezisi sonrasında ise öğretmenlerin çocuklarla alan gezisi ile ilgili etkinlik yapmadan sadece yapılan alan gezisi üzerine sohbet ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunu yanı sıra gezi sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerin, genellikle ziyaret edilen yerin resmini yapma gibi sanat etkinliğiyle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. PDE’nin gezileri içerdiği ancak gezilerden farklı etkinlikleri de kapsadığı göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular birçok faktörün öğretmenlerin program dışı etkinlik yapmalarını olumlu ve olumsuz anlamda etkilediğini göstermektedir. Bu faktörlerin başında evrak işleri, aile tutumu, öğrenci özellikleri ve okul yönetimi gelmektedir. Bu kapsamda ailenin desteği, beklentisi ve sosyo-ekonomik durumu, öğrenci yaş grubu ve özellikleri, okul yönetiminin kaynak sağlaması, mevsimsel koşullar ve okulun bulunduğu yerin özellikleri gelmektedir. Alanyazında Tutkun ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin etkinlikler kapsamında çoğunlukla maddi zorluklar gibi ailesel nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları, bazılarının ise okul yönetiminden izin almada sorun yaşanması gibi ve yaşanan yerin iklim şartlarının elverişsiz olması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bu noktada bu faktörlerin ortak şekilde öğretmenleri etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Evrak işleriyle ilgili olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde evrak yükünün fazla olması çıkan önemli bir sonuç olarak görülebilir. Bir etkinlik planlanacağı zaman okul idaresine verilecek birçok evrak olması, bu evrakları hazırlama sürecinin okulda yürütülen faaliyetlerle çakışması ve zaman aldığını PDE yapmak istenmemesi evrak işleriyle ilgili zorluklar arasında öne çıkmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenlere evrak yükü dayatması yapması (Ergün ve Aslan, 2023) araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuna göre PDE'yi etkileyen bir diğer faktör ailedir. Ailenin sosyoekonomik durumu, beklentisi ve desteği PDE'yi etkileyen önemli faktörler olarak görülmektedir. PDE gerçekleştirmek normal eğitim-öğretim sürecinin dışında maddi kaynak gerektirmektedir. Bu durum normal ya da yüksek sosyoekonomik duruma sahip aileler için sorun olmazken düşük gelirli ailelerde sorunlara neden olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde PDE'ye katılımın sosyoekonomik durumlardan etkilendiği yönünde çalışmalar mevcuttur (Uzun ve Bolat, 2023). Velilerin desteği öğretmenlerin süreçte işlerini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlere birçok konuda yardımcı olan velilerin PDE sürecinin daha kolay işlenmesini ve sağlıklı sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir. Kocayiğit ve Ekinci (2020) velilerin, okullarda düzenlenen program dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecine genellikle olumlu bir destek sundukları tespit edilmiştir. Velilerin, çocuklarının etkinliklere katılmasına izin verme konusunda yardımcı oldukları, bazı velilerin başlangıçta isteksizlik gösterse de süreç ilerledikçe veya etkinlik sonunda görüşlerinin olumlu yönde değiştiği, çoğunluğunun ise çocuklarını bu tür etkinliklere katılmaları konusunda ısrarcı olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu bulguların, araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin PDE uygulamalarını etkileyen bir diğer faktör okul yönetimidir. Okul yönetimi PDE sürecinde en çok kaynak sağlama noktasında destek olmaktadır. Gerek PDE gerekse diğer etkinliklerde öğretmenlerin ve okul yönetiminin işbirliği içerisinde faaliyetlerini yürütmesi gerekmektedir. Öğrencilerin daha iyi bir okul ortamında öğrenimleri sürdürmesi için bu işbirliği önem arz etmektedir. Yapılacak etkinliklerde sosyoekonomik durumu yetersiz olan öğrencilere maddi ve manevi destek olan okul yönetimi sayesinde etkinliklere tüm öğrencilerin katılımını sağlanabilir. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin motivasyonunu artıracaktır. Yapılan araştırmada da genel olarak okul yönetimin öğretmenleri desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Eroğlu (2008) ise okul yöneticilerinin program dışı etkinlikleri yeterince önemsemediklerini belirtmiştir. Bu farklılığın okul koşulları, okul kademesi gibi değişkenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

PDE'yi etkileyen faktörlere yönelik çevresel ve mevsimsel özellikler de önemli görülmektedir. Çevresel koşullar bağlamında gelişmiş bölgelerde PDE yapmak hem sıklık hem de çeşit olarak daha fazla olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmada da benzer bir sonuç ortaya konulmaktadır. Okul bölgesinde çok fazla gezilecek yer olmaması veya uzak olması, okullarda yapılacak etkinliklerde imkanların kısıtlı veya fiziksel özelliklerin yetersiz olması gibi durumlar PDE'yi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bir diğer önemli husus da hava durumudur.

Öğretmenlerin çoğu program dışı etkinlikleri ikinci dönem yaptıklarını belirtmektedir. Soğuk hava koşullarında bir yerlere gitmenin zor olması veya soğuk hava koşulları nedeniyle velilerin çocuklarını gezi gibi etkinliklere dahil etmemesi mevsimsel şartların özellikle gezi gibi PDE'yi etkilediği görülmektedir. Ancak PDE'nin yalnızca geziden ibaret olmadığı da dikkate alınması gereken bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Tüm elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin PDE hakkında bilgi sahibi oldukları, farklı türlerde PDE yaptıkları, PDE öncesinde-sırasında-sonrasında çeşitli etkinlikler düzenleyerek yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerde belirli bilgi, beceri, vb. özellikleri kazandırmaya çalıştıkları sonuçları ortaya çıkmaktadır. PDE sürecini olumlu ve olumsuz yönden etkileyen birçok faktör bulunduğu; olumlu yönde etkileyen bazı faktörlerin olumsuz olması durumunda PDE sürecinin de olumsuz etkilendiği görülmektedir. PDE yapılmasına yönelik öneriler ise dikkate alınması gereken bulgular arasındadır.

Araştırma bulgularından hareketle çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle araştırmada okul öncesinde sınırlı türde PDE gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu doğrultuda okullarda yürütülen program dışı etkinliklerin sayı ve tür olarak artırılarak daha çok sayıda ilgi ve gereksinime hitap edecek şekilde; öğretmenlerin uygulanacak etkinliklerin yaşanılan çevre, veli beklentileri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ve okul yönetimin de işbirliği çerçevesinde düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca PDE sürecine ilişkin öğretmenlerin birçok evrak işi süreci yönettiği görülmektedir. Bu durum da öğretmenlere ekstra yük getirmektedir. Öğretmenlerin iş yükünü hafifletmek için örnek evraklar hazırlanıp uygulayacak öğretmenlerle paylaşılabilir. Araştırmada program dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve uygulanmasında ailelerin olumsuz etkileyebileceği görüşü ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda ailelerin okul öncesinde gerçekleştirilen PDE hakkında bilinçlenmelerine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin maddi açıdan karşılaştıkları zorluklardan biri de velilerin onay vermemesidir. Bu yönden bakıldığında PDE'de ulaşımı ve beslenmeyi karşılayabilmeleri için gerekli kurumların bu yönde yardımcı olmaları sağlanabilir. Son olarak ülkemizde program dışı etkinlik kavramı son yıllarda daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle program dışı etkinliklere ilişkin nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleriyle farklı kademelerde ve program dışı etkinliklerin farklı boyutlarına yönelik daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öğretim programı dışı etkinliklere yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozpolat, E. ve Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1670-1696.
- Ergün, P., & Aslan, H. (2023). Okul dışı sosyal etkinliklerde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 61-73.
- Eroğlu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- 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.

- Kocayigit, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 16(29), 1810-1848.
- Koç-Başaran, Y. K. (2019). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47, 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>.
- Köksal, N. (2021). Okulda program dışı etkinliklerin önemi ve uygulamadaki güçlükler. N. Köksal, & Z. Ayvaz Tuncel (Ed.), *Eğitimde program dışı etkinlikler içinde*. Pegem Akademi.
- Koroğlu, N., Karaman, S., Koroğlu, G. N., & Baki, H. (2021). Manisa ilçelerinde yükseköğrenim gören öğrencilerin kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımlarına ilişkin bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7(1), 233-251.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- MEB. (2013). 2013 okul öncesi eğitim programı. 20195712275243-okuloncesi-egitimprogrami.pdf
- MEB. (2024a). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" müfredatla "beceri" temelli sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr>
- MEB. (2024b). 2024 okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- MEB. (2024c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ocak, G., Ocak, İ., & Baysal, E. (Ed.) (2022). *Eğitimde program dışı etkinlikler ve örnek uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, P. T., & Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 64-83.
- Tutkun, C., Kılıç, Z. N. A., Balcı, A., & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 469-487.
- Uysal, F., & Kısa, N. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkokul web sayfalarının program dışı etkinlikler bağlamında incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 398-415.
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 4-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Yıldırım, Y. (2019). *Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi* (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

DESTEKLEYENLER / CONGRESS SUPPORTERS

