

Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar

Edit6rler

Nursen AZIZOğLU

B6lent PEKDAğ



LIVRE DE LYON

2023

Eğitim Bilimleri

Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar

Edit6rler

Nursen AZİZOğLU &. Bülent PEKDAğ



LIVRE DE LYON

Lyon 2023

Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar

Editörler

Nursen AZİZOĞLU &. Bülent PEKDAĞ



LIVRE DE LYON

Lyon 2023

Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar

Editors • Prof. Dr. Nursen AZİZOğLU • Orcid: 0000-0003-0562-9126
• Prof. Dr. Bülent PEKDAğ • Orcid: 0000-0003-0611-0617

Cover Design • Motion Graphics

Book Layout • Motion Graphics

First Published • October 2023, Lyon

ISBN: 978-2-38236-624-0

copyright © 2023 by Livre de Lyon

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by an means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission from the Publisher.

Publisher • Livre de Lyon

Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France

website • <http://www.livredelyon.com>

e-mail • livredelyon@gmail.com



LIVRE DE LYON

ÖNSÖZ

Eğitim; bir toplumun tüm bireylerinin beceri, duygu ve davranışlarının olumlu yönde biçimlendirildiği ve geliştirildiği süreçler bütünüdür. Bireylerin aldığı eğitim ne kadar nitelikli olursa, edindikleri bilgi ve beceri ile ülkelerinin sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel gelişimine yapacakları katkı da o oranda olacaktır. Bu nedenle eğitim alanında yapılan tüm yenilikçi girişimler, toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Bu sürece rehberlik eden kaynaklar şüphesiz ki Eğitim Bilimleri alanında yapılmış bağımsız ve nitelikli araştırmalardır.

“Eğitim Bilimlerinde Araştırmalar” isimli bu kitabımız eğitim bilimleri alanında birbirinden farklı problemlerin ele alındığı akademik araştırmaları, uygulamaları ve görüşleri içermektedir. Kitapta; sınıf içi ve sınıf dışı öğretim süreçleri, matematik, fen, Türkçe ve yabancı dil öğretimi, nörobilime dayalı uygulamalar, göçle gelen öğrencilerin ve velilerin okul iklimine uyumu gibi farklı alanlar ile ilgili araştırmaların sonuçları sunulmuştur. Eğitim ortamlarında popüler medya ürünleri, bulut bilişim teknolojileri ve yapay zekâ uygulamalarının sunulduğu bölümler, bu konular hakkında bilgi sahibi olmak isteyenler için takdim edilmektedir. Kavram öğretiminde yaşanan zorlukları aşmada kullanılabilir kavramsal değişim stratejilerinin tanıtıldığı ve bu alanda özellikle Türkiye’de yapılmış çalışmaları sunan bölümlerde, eğitim araştırmacıları ve öğretmenler faydalı bilgiler bulabileceklerdir. Eğitim-öğretim ortamlarında okul yöneticilerinin örgüt yararına yaptıkları etik dışı davranışlar, öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri ve kariyer gelişimleri, pandemi sürecinde okul ve öğretmenin önemi, nüfus ve eğitim ilişkisi, psikoeğitim grupları gibi konuların da ilgi çekeceği düşünölmektedir.

Eğitim alanındaki çeşitli konuların ele alındığı bu kitapta, araştırmacılar faydalı bilgiler ve uygulamalar bulabileceği gibi yeni çalışmalarına ışık tutacak fikirler hakkında bilgi sahibi olabileceklerdir. Kitabın ortaya çıkmasında çalışmaları ve fikirleri ile katkı sağlayan değerli yazarlarımıza teşekkür ederiz. Kitabın alan yazına katkı sağlaması dileğiyle.

Editörler

Prof. Dr. Nursen AZİZOğLU & Prof. Dr. Bülent PEKDAğ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Faköltesi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
BÖLÜM I. GÖÇLE GELEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN VE VELİLERİNİN OKUL İKLİMİNE UYUMU: MEKTEP İSTANBUL PROJESİ'NİN ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME <i>Nurhüda SÖZEN</i>	1
BÖLÜM II. CUMHURİYETİN İLANINDAN GÜNÜMÜZE İLKOKUL 1. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İÇERİKLERİ <i>Bilge YILMAZ ASLAN & Hatice BOZKURT</i>	33
BÖLÜM III. HAYAT BİLGİSİ VE FEN BİLİMLERİ DERSLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIFTA AYNI SINIF DÜZEYİNDE OKUTULMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ <i>Fatih Mutlu ÖZBİLEN & Tuncay CANBULAT</i>	53
BÖLÜM IV. OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI KILAVUZLARININ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ KAZANIMLARI AÇISINDAN ANALİZİ <i>Hasan TEMEL</i>	77
BÖLÜM V. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜT YARARINA ETİK DIŞI DAVRANIŞLARI <i>Burcu AKKAYA & Aysun BAY DÖNERTAŞ</i>	127
BÖLÜM VI. ÖĞRETMENLERİN SENDİKAL ÖRGÜTLENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ <i>Sibel GÜVEN & Tuğçe İBAÇOĞLU</i>	145
BÖLÜM VII. FEN EĞİTİMİNDE EĞİTSEL NÖROBİLİME DAYALI UYGULAMA ÖRNEKLERİ <i>Yasemin TAŞKINER ŞEREFLİOĞLU & Didem KILIÇ</i>	167
BÖLÜM VIII. KAVRAMSAL DEĞİŞİM SÜRECİ VE KAVRAMSAL DEĞİŞİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR <i>Aysel KOCAKÜLAH</i>	197

- BÖLÜM IX.** TÜRKİYE’DE 2013-2023 YILLARI ARASINDA
KAVRAMSAL DEĞİŞİM İLE İLGİLİ YAPILAN
LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN BETİMSSEL
İNCELENMESİ 213
Oya AĞLARCI ÖZDEMİR
- BÖLÜM X.** BULUT BİLİŞİME DAYALI BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ 229
Zafer GÜNEY
- BÖLÜM XI.** EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKA: BİR
DERLEME ÇALIŞMASI 247
Neytullah KARAKURT & Habib ÖZKAN
- BÖLÜM XII.** FEN EĞİTİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE
VE YAZILI HİKÂYE ÇALIŞMALARININ
META-SENTEZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ 269
Güldan DEMİRBAŞ & Abdulkadir MASKAN
- BÖLÜM XIII.** POPÜLER MEDYA ÜRÜNLERİNİN TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ: FİLM, MÜZİK VE
TELEVİZYON PROGRAMLARININ ETKİN
KULLANIMI 289
Tuğba TÜMEN & Ferhat BAHÇECİ
- BÖLÜM XIV.** SINIF DIŞI EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ 301
Rüveyda H. ÇEBİ
- BÖLÜM XV.** PANDEMİ SÜRECİNİN BİZE HATIRLATTIKLARI:
EĞİTİMDE OKUL VE ÖĞRETMENİN ÖNEMİ 319
Zehra GELİCİ
- BÖLÜM XVI.** TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN
KARİYER GELİŞTİRME UYGULAMALARI
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 339
Engin DİLBAZ & Turan Akman ERKİLİÇ
- BÖLÜM XVII.** PSİKOEĞİTİM GRUBU: UYGULAMADAKİ YERİ VE
YAPILANDIRILMASI 359
Levent YAYCI & Gülcan AKIN
- BÖLÜM XVIII.** NÜFUS VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ: MALTHUS, SMİTH
VE MARKS’IN NÜFUS TEORİLERİ BAĞLAMINDA
EKONOMİ VE EĞİTİM İLİŞKİLERİNE BİR BAKIŞ 379
Turan Akman ERKİLİÇ & Engin DİLBAZ

BÖLÜM I

GÖÇLE GELEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN VE VELİLERİNİN OKUL İKLİMİNE UYUMU: MEKTEP İSTANBUL PROJESİ'NİN ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Adaptation of Migrant Primary School Students
and Their Parents to the School Climate: A Study
on the Effectiveness of the Mektep Istanbul Project*

Nurhüda SÖZEN

*(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: nurhudasozen@hotmail.com,
ORCID: 0000-0003-2937-472X*

1. Giriş

Kıtlık, doğal afetler, soykırım gibi durumlar insanların topraklarını terk ederek kitleler halinde göç hareketlerine neden olabilir. Göç nüfus hareketleri ile vatandaş olduğu ülkenin sınırlarının ötesine yerleşmektir. (Uluslararası Göç Hukuku, 2016). 21. yüzyılda savaşlar, eğitim, daha iyi yaşama arzusu, göç edilecek ülkenin ekonomik ve sosyal açıdan gelişmişlik seviyesi gibi durumlar göçün nedenleri olarak sıralanabilir. Göç ve eğitim arasında karmaşık ve çok yönlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Göç eden bireyler, yeni bir kültüre ve topluma uyum sağlamak için destek eğitim gereksinimleri hissedebilirler. Dil öğrenme, kültürel farklılıkları anlama ve iş becerilerini geliştirme gibi eğitim durumları, göçmenlerin yeni yaşam koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu durum farklı kültürlerden edindikleri bilgi ve deneyimleri kendi kültürlerinde aktarmalarını destekler. Kültürel aktarım sürecinin kolaylaşması ve kültürel

* Bu çalışma 16-20 Ekim 2019 tarihleri arasında düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kaynaşmanın sağlanması, göçle gelen bireylere yönelik özel eğitim politikaları ile desteklenebilir. Göç politikaları; psikososyal destek, dil öğrenimi, eğitim alt yapısının sağlanması, akademik başarı ve kültürel kaynaşma gibi konularda yardımcı olmayı amaçlar. Eş zamanlı gerçekleştirilen destekler kültürel uyumu kolaylaştırdığı gibi 7'den 70'e göçle gelen herkesin çok yönlü gereksinimlerinin karşılanmasına yardım eder. Göç politikaları kapsamında en hassas gruptan biri çocuklardır. Göçle gelen çocukların eğitim haklarına erişimde yaşadıkları zorlukları mümkün olduğunca azaltmak, dil öğrenmelerini sağlamak, okuma yazma becerilerini geliştirmek ve eğitimlerine devam etmelerini sağlamak önemli bir insan hakkı ve toplumsal sorumluluk meselesidir. Bu çocuklara yardım etmek için toplumsal kabul, psikososyal ve akademik destek ile kültürel uyumu sağlayıcı faaliyetlerin yapılması değer taşımaktadır. Bu çalışmada göçle gelen ilkököl öğrencilerinin ve velilerinin olumsuz deneyimlerinin üstesinden gelmelerine ve yeni bir hayata başlamalarına yardımcı olmak için MEKTEP İstanbul projesi ve etkililiği ele alınmıştır. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Mektep İstanbul projesinin içerik geliştirme süreci nasıldır?
- Mektep İstanbul Projesinin Göçle Gelen İlkokul Öğrencilerin Dil Öğrenme, Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Uyum Süreçlerinin Geliştirilmesine etkisi nasıldır?
- Mektep İstanbul projesinin göçle gelen velilerin kültürel uyumlarına etkisi nasıldır?
- Mektep İstanbul projesinin değerlendirilmesine yönelik uygulayıcıların görüşleri nelerdir?

Alan yazın incelendiğinde göçle gelen öğrenci ve velilere yönelik çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışma göçle gelen öğrenci ve velilerin Türk eğitim sistemine ve kültürümüze uyumunun desteklenmesi sürecinde kurumsal işbirliği çalışmalarının ve sosyal, fiziki, akademik faaliyetlerin etkisinin incelenmesi yönü ile farklılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın alan yazındaki diğer çalışmalardan bir diğer farklılığı sadece Suriye kökenli öğrencilerin ve velilerin değil, farklı ülkelerden göçle gelen öğrencilerin ve velilerin eğitim sistemimize ve kültürümüze uyumunun incelenmesidir. Bu kapsamda yapılan araştırmanın, alan yazın açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

1.1. Çalışma Grubu

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanmasına karar verilen Mektep İstanbul Projesinde araştırmacı proje koordinatörü olarak

görev almıştır. Mektep İstanbul projesi İstanbul geneli göçle gelen öğrencisi bulunan tüm okullarda uygulanırken, bu makalede kullanılan veriler gönüllü 45 sınıf öğretmenin proje uygulanması esnasındaki deneyimlerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu gönüllü 45 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 120)'e göre ölçüt örneklemede; bazı ölçütlere uygun olan katılımcılar arasından çalışma grubu belirlenir. Bu bağlamda çalışma grubunda devlete bağlı resmi ilkokullarda sınıf öğretmeni olma ve sınıfında göçle gelen en az 5 öğrencisi bulunma ölçütleri aranmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Kıdem	Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Kıdem
Ö1	K	11 Yıl	Ö24	E	4 Yıl
Ö2	E	15 Yıl	Ö25	K	2 Yıl
Ö3	E	7 Yıl	Ö26	K	3 Yıl
Ö4	K	16 Yıl	Ö27	K	4 Yıl
Ö5	K	14 Yıl	Ö28	K	3 Yıl
Ö6	K	18 Yıl	Ö29	E	8 Yıl
Ö7	E	13 Yıl	Ö30	E	8 Yıl
Ö8	E	28 Yıl	Ö31	E	1 Yıl
Ö9	K	26 Yıl	Ö32	K	5 Yıl
Ö10	K	12 Yıl	Ö33	E	6 Yıl
Ö11	K	24 Yıl	Ö34	K	8 Yıl
Ö12	K	16 Yıl	Ö35	K	4 Yıl
Ö13	K	17 Yıl	Ö36	K	8 Yıl
Ö14	E	11 Yıl	Ö37	E	3 Yıl
Ö15	K	2 Yıl	Ö38	E	8 Yıl
Ö16	K	4 Yıl	Ö39	K	6 Yıl
Ö17	K	22 Yıl	Ö40	K	2 Yıl
Ö18	E	26 Yıl	Ö41	K	4 Yıl
Ö19	K	33 Yıl	Ö42	K	6 Yıl
Ö20	K	18 Yıl	Ö43	K	7 Yıl
Ö21	K	7 Yıl	Ö44	K	1 Yıl
Ö22	E	4 Yıl	Ö45	K	2 Yıl
Ö23	E	8 Yıl			

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin incelendiği Tablo 1'e göre katılımcıların %66.6'sı kadın, %33.4'ü erkektir. Katılımcıların hizmet süresine göre farklılık göstermektedir.

2. Yöntem

Nitel yöntemle tasarlanan bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da görev yapan 45 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemde, yaşamda var olan sorunlar incelenir, karşılaşılan problemlerin nedenlerini derinlemesine araştırılır. Bu bağlamda sorunların anlaşılması ve yorumlanması amaçlanır (Klenke, 2016). Sorunların çözümlenmesine ilişkin görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılır (Guba & Lincoln, 1994). Nitel veri toplama araçları olarak, yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci faaliyetleri (şairler, resimler ve performanslar) ve veli çalışmaları (el sanatları ürünleri) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları (bkz. Tablo 2 ve Tablo 3) sınıf öğretmenliği alanında Doçent ünvanlı iki akademisyen, Eğitim Programları alanında bir Doçent, Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora yapan bir bilişim öğretmeni ile 32 yıllık tecrübesi olan bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Formda yer alan iki soru revize edilerek form görüşmeye hazır hale getirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların evlerine yakın sessiz bir mekânda veya okullarda 30-35 dk. sürede gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar S1, S2, S3,...S45 kodları ile belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel yöntemle analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Tablo 2. Proje Uygulama Öncesi Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Göçle gelen öğrencilerde gözlemlediğiniz sosyal uyum problemleri nelerdir? Uyum sorunları var mıdır? En sık karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
2. Göçle gelen öğrencilerin dil ve okuryazarlık sorunları nelerdir? Türkçe dil becerisi kazandırmak için sınıf iklimine neler yapıyorsunuz? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
3. Göçle gelen öğrencilerin veli kaynaklı sorunları nelerdir? Sizler göçle gelen velilerinizle hangi sorunları yaşadınız? Yaşadığınız sorunlara yönelik nasıl çözümler geliştirdiniz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
4. Göçle gelen öğrencilerin ortam kaynaklı sorunları var mıdır? Ev ziyaretleri yaptınız mı? Ev ziyaretleri yaptığınızda neler hissettiniz? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
5. Göçle gelen öğrencilerin destek eğitim gereksinimleri kapsamında psiko sosyal gereksinimleri sizce nelerdir? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
6. Göçle gelen öğrencilerin destek eğitim gereksinimleri kapsamında akademik gereksinimleri sizce nelerdir? Akademik gelişimlerini desteklemek için sınıf öğretmeni olarak neler yapmayı planlıyorsunuz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
7. Göçle gelen öğrencilerin materyal kaynaklı gereksinimleri var mıdır? Kullanılan materyaller eğitim ihtiyaçları için yeterli midir? Bu konuyla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Mektek İstanbul projesinin değerlendirilmesine yönelik uygulayıcıların görüşlerini almak için 2. yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Proje Değerlendirmesinde Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. İki dönemdir yaşadığınız proje süreciyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Bu süreç sizi nasıl etkiledi? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
2. Projenin çocukların sosyal uyum problemlerini azaltmaya katkısı oldu mu? Çocukların davranışlarında değişiklikler oldu mu? Gözlemlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
3. Çocukların dil ve okuryazarlık problemlerini azaltmada proje etkili oldu mu? Okuma, yazma, konuşma ve anlama becerilerinin gelişimi üzerinde proje kapsamında yapılan faaliyetlerin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
4. Proje veli kaynaklı sorunlarınızı çözüme katkı sağladı mı? Velilerinizin destek eğitim gereksinimleri üzerinde proje kapsamında yapılan faaliyetlerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
5. Proje çocukların ev ortamı kaynaklı sorunlarını çözüme katkı sağladı mı? Konuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bizimle paylaşır mısınız?
6. Proje çocukların psiko sosyal gereksinimlerinin karşılanmasını destekledi mi? Konuyla ilgili neler düşünüyorsunuz? Görüşlerinizi paylaşır mısınız?
7. Proje çocukların akademik gereksinimlerinin karşılanmasını destekledi mi? Konuyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

3. Bulgular

Bu başlık altında “Mektep İstanbul projesinin içerik geliştirme süreci”, “göçle gelen ilkököl öğrencilerinin sosyal etkinliklerle dil öğrenme, okuryazarlık becerileri ve kültürel uyum süreçlerinin geliştirilmesi”, “göçle gelen velilerin kültürel uyumları” ve “projesinin değerlendirilmesi” temaları üzerinde durulmuştur.

3.1. Mektep İstanbul Projesinin İçerik Geliştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Mektep İstanbul projesinin tanıtım toplantıları İstanbul ili genelinde çeşitli ilçelerde gerçekleştirilmiştir. Beşiktaş, Çatalca, Kadıköy, Tuzla, Şişli, Adalar ve Beykoz ilçelerinde sosyo-ekonomik olarak iyi durumda olan yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ancak bu öğrencilerin göçle gelen öğrenciler olmadığı tespit edildiğinden dolayı bu ilçelerde proje uygulanmamıştır. Toplantılar sonunda sınıf öğretmenlerine araştırmacının iletişim bilgileri verilerek gönüllülük esasına göre düşüncelerini paylaşmak isteyen katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilebileceği söylenmiştir. Bu noktada araştırmacının çalışma grubu oluşturulmuş ve toplantıdan 6 gün sonra 45 gönüllü sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 45 sınıf öğretmeninden yıl boyu yapacakları çalışmalar için yansıtıcı günlük kullanarak deneyimlerini paylaşmaya gönüllü olmuşlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgular Tablo 4’te ifade edilmiştir.

Tablo 4. Göçle Gelen Öğrencilerin Sınıf İklimindeki Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Karşılaşılan Problemler	Temalar	Kodlar	f
Sosyal Uyum Problemleri	Sınıf kurallarına uymama	S6, S8, S14, S21, S16, S12, S9, S31, S43	9
	Okul kültürüne uyumsuzluk	S12, S3, S7, S9, S23, S27, S28, S33, S44, S15, S22, S40, S42, S25, S26, S32, S4, S41	18
	Teneffüslerde çeteleşme	S2, S28, S14, S20, S10	5
	Kaynaşmaya karşı isteksizlik	S36, S28, S40, S20, S6, S32, S29, S21, S23	9
	Kendi ülkesinden çocuklarla gruplaşma	S16, S18, S4, S41, S36, S2, S19, S31, S45, S50, S5	11
	Sessizlik	S12, S2, S15, S25, S27, S31, S32, S10	8
	Yalnızlık	S28, S9, S17, S8, S10, S6, S16, S32, S33	9
	Özgüven eksikliği	S18, S1, S20, S17, S27, S29	6
	Akranlarıyla iletişim kurmaya isteksizlik	S19, S14, S1, S21, S7, S15, S33	7
	Etkinliklerde pasif olma	S29, S6, S24, S19, S17, S8, S23, S32, S35	9
	Hırçınlık	S13, S4, S30, S19, S17, S34	6
Dil Problemleri	Kendilerini ifade edememe		
	Okuma yazma öğrenme süreci sorunları	S1, S17, S11, S28, S7, S10	6
	Alfabe sistemindeki farklılık	S13, S4, S30, S19, S17, S34	6
	Arap alfabesine bağlı okuma hataları	S17, S10, S3, S20, S7, S6	6
	Türkçe öğrenmeye karşı isteksizlik	S13, S4, S30, S19, S17, S34	6
	Akademik sorunlar	S7, S16, S14, S19, S23	5
	Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	S13, S15, S21, S6, S30, S34	6
	Yetersiz hazır bulunuşluk	S28, S14, S1, S21, S17	5
	Arap alfabesine bağlı sesli harf sorunları	S11, S27, S21, S2, S7, S10	6

Veli Sorunları	Okul kültürüne uyumsuzluk	S22, S6, S28	3
	Ebeveynlerin çocuklarının öğrenim sürecini desteklememesi	S12, S2, S15, S25, S27, S31, S32, S10	8
	Çocuğun öz bakımının önemsenmemesi	S28, S9, S17, S8, S10, S6, S16, S32, S33	9
	Ebeveynlerin dilimiz bilmemesi	S18, S10, S11, S37, S27, S39	6
	İlgisiz aileler	S9, S24, S1, S21, S17, S15, S3	7
	Resmi nikâhsız olarak sadece imam nikâhı ile evlilik	S11, S17, S31, S1, S4, S6, S7, S13, S33, S26, S27, S28, S29, S31, S32,	15
	Çocuk gelin	S4, S20, S15, S30	4
	Çocuk işçiliğine normal bakış	S2, S10, S14, S16, S8, S9, S20, S21,	8
	Aile sorunları	S14, S21, S26, S32, S5, S12, S15, S20, S25, S16, S27, S29, S31, S32,	14
	Korunmanın günah sayılması ve çok çocuklu aileler	S19, S7, S13, S23, S31, S28, S16, S11	8
	Bir evde birden çok ailenin yaşaması	S18, S34, S31, S2, S27, S28, S11, S12	8
	Ev ödevi takibini yapılmaması	S24, S11, S26, S2, S15, S22, S5, S2, S35, S36, S17, S19, S31, S32,	14
Çocuğunun beslenme takibine yönelik sorumsuzluk	S9, S17, S13, S23, S31, S18, S6, S1	8	
Materyal Kaynaklı Sorunlar	Dil öğrenme becerisini geliştirecek sesli kitaplar	S4, S31, S20, S11, S26, S29, S34	7
	Okuma-yazma becerisini geliştirecek etkinlik kitapları	S19, S4, S1, S21, S7, S15, S33	7
	Etkinlik fasikülleri	S16, S24, S3, S19, S17, S34	6
Ortam Kaynaklı Sorunlar	Evde çalışma ortamının olmaması	S28, S29, S17, S8, S10, S6, S16, S32, S33	9
	Bir evde birden çok ailenin yaşaması	S18, S11, S20, S17, S27, S29	6
	Maddi sıkıntılar	S7, S10, S10, S20, S5, S12, S15, S22, S6, S6, S27, S29, S23, S31, S34, S35	16

Tablo 4'e göre göçle gelen öğrencilerin sosyal uyum problemleri yaşadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

- ...Sınıf kurallarına uymuyor, saldırgan tutumları var... S6
- ...Okul kültürüne uyumsuz, resim yaparken bile hırçın... S12
- ...Kaynaşmak istemiyor... S36
- ...Teneffüslerde kendi ülkesinden çocuklarla gruplaşıyor... S16
- ...Sınıf ikliminde sessiz... S2
- ...Yalnızlığını gözlemleyebiliyorum, savaşı, tankları resimlerinde çiziyor... S28
- ...Özgüveni yok kaynaşmaktan korkuyor... S18
- ...İletişim kurmak istemiyor... S19
- ...Oyun etkinliklerinde pasif... S29

Göçle gelen öğrenciler dil ve okur-yazarlık becerileriyle sorunlar yaşamaktadır. Sorunlar özellikle ara sınıflardaki öğrencilerin Türkçeye ve alfabe sistemine zihinsel olarak uyum sağlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda ifade edilmiştir.

- ...Türkçe öğrenmek istemiyor. Dil bilmediği için derste sıkılıyor... S13
- ...Akademik derslerde geride onunla bire bir ilgileniyorum. Çünkü beni anlamakta çok zorlanıyor...S7
- ...Türkçe konuşmadığı için kendini ifade edemiyor... S13
- ...Okuma yazma öğrenme süreçleri oldukça yorucu çünkü bireysel ilgi istiyorlar... S1
- ...Hazır bulunuşluk düzeyi yetersiz... S28
- ...Bazı sesli harfleri hatalı söylüyor. Bazılarını söyleyemiyor... S11
- ...Arap alfabesi belleğinde olduğundan Türkçe yazım hataları yapıyor... S6
- ...Arap alfabesi ile karıştırıp okuma hataları yapıyor... S10
- ...Arap alfabesi ile Latin alfabesi farklı bu nedenle sorunlar yaşıyor... S17

Ayrıca, göçmen velilerin çoğunlukla stresli ve travmatik bir deneyim yaşamış olmalarından kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu duruma işsizlik, barınma, farklı bir kültüre uyumsuzluk gibi sorunlar eklenince daha büyük sorunlar ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

- ...Kültür uyumunda zorlanıyorlar... S22
- ...Velim çocuklarının öğrenim süreçlerini desteklemiyor... S12
- ...Çocuğun öz bakımının önemsemiyor... S28
- ...Velim dilimiz bilmiyor. Anlaşmakta zorlanıyorum... S18
- ...İlgisizler... S9

...Resmi nikâhsız yaşıyorlar. Sadece imam nikâhı ile evlilik hâkim... S11

...18 yaşını doldurmayan çocuk gelinler var... S4

...Çocuğun çalışması onların kültüründe normal... S2

...Ailevi sorunlar yaşıyorlar. Bu nedenle öğrencimin şiddet eğilimi var... S14

...Kültürlerine korunma günah olduğu için çok çocuklu aileler var. Benim öğrencimin 6 kardeşi var... S19

...Bir evde birden çok ailenin yaşıyor... S18

...Evde çocuğun ödevi takibini yapan kimse yok... S24

...Çocuk beslenme çantası boş okula geliyor... S9

Araştırmada, ders materyallerinin göçle gelen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri ve okuma yazma becerisini kazanmaları için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. S4, S18, S19 ve S21 kodlu öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

...Dil öğrenme becerisini geliştirecek materyallere ihtiyaç var... S4

...Sesli kitaplar olursa iyi olur... S18

...Kitaplarımız göçle gelen bir çocuğa okuma yazma öğretmek için yeterli değil... S19

...Uygun ders materyallerimiz mevcut değil... S21

...Ders kitapları fasikül şeklinde... S16

Araştırmada ortam kaynaklı sorunlar incelendiğinde göçle gelen çocukların yaşadığı evlerde çalışma alanlarının olmadığı, iki üç ailenin birlikte yaşadığı belirlenmiştir. S28, S18 ve S7 kodlu katılımcıların görüşleri şöyledir:

...İki aile bir evde yaşıyor. Çocukların evde çalışma ortamı yok... S28

...Maddi sıkıntılar var. İşsizlik var. Dilimizi bilmedikleri için iş bulmakta zorlanıyorlar... S18

...Paraları yetmediği için iki-üç aile bir evde kalıyor. Kalabalık yaşadıkları için komşularına rahatsızlık veriyorlar. Tartışma ortamından çocuklar olumsuz etkileniyor... S7

Tablo 5. Göçle Gelen İlkokul Öğrencilerinin Destek Eğitim Gereksinimleri

Destek Gereksinimi	Temalar	Kodlar	f
Psikososyal Gereksinimleri	Psikolojik destek	S17, S30, S3, S20, S7, S6, S19	7
	Oyun Etkinlikleri ile Kaynaşma	S13, S24, S30, S19, S17, S34	6
	Sanatla Terapi	S22, S26, S28	3
	Sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerle okul bağıını güçlendirme	S12, S22, S5, S25, S27, S31, S32, S10	8
	Akran zorbalığı eğitimleri	S28, S29, S17, S8, S10, S6, S6, S32, S33	9
Akademik Gereksinimleri	Destek eğitim kursları	S5, S27	2
	Çalışma ortamı	S34, S33, S13, S16, S2, S14, S23, S4	8
	Okul kültürüne uyum eğitimi	S7, S10, S10, S2, S5, S12, S15, S22, S26, S6, S27, S29, S3, S33, S30, S35	16
	Yapılandırılmış ders tasarımları	S18, S1, S6, S13, S27	5
	Alternatif ölçme değerlendirme	S13, S3, S16, S17, S31	5
	Esnek eğitim	S 24, S14, S15, S19, S2, S22, S23	7

Tablo 5'te göçle gelen öğrencilerin psikososyal eğitim gereksinimleri incelendiğinde öğrencilerin iyi bir rehberliğe, oyun etkinliklerine ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sanatsal sosyal ve kültürel faaliyetlere aktif olarak katılım göstermeleri onların iyi olma hallerini olumlu yönde destekleyecektir. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri şöyledir:

...Psikolojik desteğe ihtiyaçları var...S17

...Oyun etkinlikleri ile dil becerilerini geliştirebiliriz... S13

...Birlikte yapılan teraryumlar, ebru çalışmaları aslında sanatsal faaliyetler çocukların kendilerini iyi hissetmelerini sağlıyor... S22

...Sosyal, kültüre ve spor etkinlikleri göçle gelen çocukların okul bağıını güçlendiriyor... S12

...Akran zorbalığı eğitimine ihtiyaçları var... S28

Göçle gelen öğrencilerin akademik gereksinimleri incelendiğinde destek eğitim kurslarına ihtiyaç duyulduğu, çocukların evde çalışma ortamlarının olmadığı, okul kültürü ve sınıf iklimine uyumda zorlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda S5, S34 ve S7 kodlu katılımcıların görüşleri şöyledir:

...Akademik olarak geriler... S5

... Çalışma ortamı olmadığı için ev ödevleri yapılmıyor... S34

... Okul kültürüne uyum sağlamaları önemli. Sadece çocuklar için oryantasyon faaliyetleri değil veliler için de ayrıca faaliyetler düzenlemeliyiz... S7

Göçle gelen öğrencilerin eğitim süreçlerinin desteklenmesi için yapılandırılmış ders tasarımlarına, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ve esnek eğitim süreçlerine gereksinim olabilir. S18, S13 ve S24 kodlu katılımcıların görüşleri şöyledir:

... Dezavantajlı çocuklarımız için yapılandırılmış sosyal öğrenme ortamları düzenlemeliyiz... S18

... Alternatif Ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç var. Esnek eğitim olmalı ... S13

Mektep İstanbul projesinin faaliyet planı sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri, ilçe koordinatörleri ve şube müdürleri ile yapılan toplantılar ve 45 sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu son halini almıştır. Bu bağlamda öğrenciler, veliler ve öğretmenlere yönelik sosyal, fiziksel ve akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Kadın ve sağlık temalı faaliyetler için sağlık örgütlerinin desteği alınırken sosyal kültürel faaliyetler, Mektep İstanbul festivali ve kütüphane gezileri için Dernekler, Park ve Bahçeler Genel Müdürlüğü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi (İBB) ve diğer kurumlarla işbirliği çalışmaları geliştirilmiştir.

3.2. Mektep İstanbul Projesinin Göçle Gelen İlkokul Öğrencilerin Dil Öğrenme, Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Uyum Süreçlerinin Geliştirilmesine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma süresince ders dışı saatlerde çocukların; ilk günden itibaren Türkçe öğrenimlerine ilişkin faaliyetler yapılmıştır. Öncelikle Tuvalet gidebilir miyim? Su içebilir miyim? gibi sınıf ikliminde kullanılan kalıp cümleleri göçle gelen çocukların Türkçe olarak söylemeleri istenmiştir. Bu bağlamda dilimizi bilmeyen bir öğrencinin Türkçe öğrenme becerileri ilk günden itibaren desteklenmiştir. Dolayısıyla çocukların sınıf ikliminde konuşmaktan ve kendilerini ifade etmekten çekinmemeleri amaçlanmıştır. Çocukların

sanatsal, sportif ve sosyal etkinliklere katılımları, kütüphaneye yönlendirilmesi, kendi okullarındaki etüt programına dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca göçle gelen öğrenciler ve Türk öğrencilerden oluşan ortak koro ve tiyatro grupları oluşturulmuştur. Koro gruplarında çocuklar hem kendi kültürlerinden şarkıları hem de Türkçe şarkıları söylemişlerdir. Sınıf panolarının göçle gelen öğrenciler ve Türk öğrencilerin birlikte hazırlanması akran iş birliğini desteklemiştir. Kütüphane gezileri ile öğrencilere çalışma, okuma ve bağımsız öğrenme ortamları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin akranlarıyla birlikte okuma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirmek için resme bak anlat etkinliği ve zekâ oyunlarını içeren etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca çocuklar sene başından sene sonuna kadar yılsonunda yapılacak olan Mektep İstanbul Kardeşlik Festivaline hazırlanmışlardır. Festivalde Türkçe şarkılar ve performans gösterileri yapılmıştır. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 1) ve etkinlikler sonrası öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.



Şekil 1. Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerden Kareler

...Ritimle kavram öğretimi etkinlikleri yaptık bugün. Göçle gelen 4 öğrencimin de aktif katılımını görmek beni mutlu etti. Ritimle etkinlikleri başka derslerde de kullanmalıyım... S-24 (Yansıtıcı Günlük, 28 Mart 2019)

...Birlikte şarkı söylemek hepimizi mutlu ediyor... S-21 (Yansıtıcı Günlük, 28 Mart 2019)

...Öğrencilerin birbirlerinin dilini bilmeseler bile zekâ oyunu oynarken birbirlerini anlayabilmelerine şaşıyorum... S-41 (Yansıtıcı Günlük, 28 Mart 2019)

Kütüphane Gezileri ve Kayıtlar: Kütüphaneler haftası kapsamında göçle gelen öğrencilerin halk kütüphanelerine kayıtlarının yapılmasını sağlamak amacıyla faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Her ilçe milli eğitim müdürlüğünde projeye katılan gönüllü sınıf öğretmenleri, göçle gelen gönüllü en az 100 öğrenciyi ilçe halk kütüphanelerine götürmüş, kütüphanelerin tanıtımını yapmış ve öğrencilerin kayıtlarının yapılmasını sağlanmıştır. Evde çalışma ortamı olmayan öğrencilerin kütüphaneler önemli rol üstlenmektedir. Göçle gelen çocukların

kütüphanelerde ödev yapma, ödünç kitap alma ve kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için öğretmenler sadece bir kez değil birkaç kez çocuklarla birlikte kütüphanelere gitmiş ayrıca evleri yakın olan öğrencileri eşleştirerek birlikte kütüphaneye gitmeleri teşvik edilmiştir. Çocuğun akademik ve sosyal yaşamında kütüphanelerin önemi, sınıf öğretmenleri tarafından velilere Türkçe ve Arapça bilen öğrenciler aracılığıyla anlatılmıştır. Bu bağlamda göçle gelen velilerin kütüphane farkındalığı ile ilgili bilinçlenmesi sağlanmıştır. Kütüphane gezilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.

...Çok mutlu oldu çocuklar. İl kez bu kadar kitabı bir arada gördüklerine eminim. Buraya istedikleri zaman gelebileceklerini söylemek, kütüphaneyi gezdirmek, bedava çorba içmeleri, birlikte okumaları, ilk ödünç kitaplarını almaları bunların hepsi onları da bizi de çok sevindirdi... S28 (Yansıtıcı Günlük, 28 Mart 2019)

...Kütüphane gezisi çok iyi geldi. Ancak takibini yapmalıyız. Kütüphaneden aldığı kitabı temiz kullanacak mı? Okuyacak mı? Zamanında teslim edecek mi? Kütüphanede düzenli çalışma alışkanlığı kazanacak mı? Bütün bunlar bu çocukların geleceği için bu çocukları kazanmak için çok önemli... S41 (Yansıtıcı Günlük, 27 Mart 2019)

... İki ailenin bir arada yaşadığı evler var. Dolayısıyla çocukların çalışma ortamı yok. Kütüphanede ödev yapma, kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıyım... S38 (Yansıtıcı Günlük, 26 Mart 2019)

Okul Kütüphanelerinde Etkinlikler: Kütüphaneler haftasında göçle gelen öğrencilerin birlikte öğrenmelerine sağlamak ve sosyal olarak ilişkilerini desteklemek için “Resme Bak Anlat” etkinliği uygulanmıştır. Göçle gelen 1. ve 2. sınıf öğrencileri okul kütüphanesinde, okul bahçesinde veya sınıflarda ikili gruplara ayrılmışlardır.



Şekil 2. Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinliklerden Kareler

Türkçeyi bilen öğrenci, göçle gelen ve dilimizi yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciye hikâye kitabını, görsellerine bakarak okumuş ve anlatmıştır. İki öğrencinin de kitabın görsellerine bakarak metin hakkında sohbet etmeleri sağlanmıştır. Böylece okuma etkinliği daha farklı bir ortamda çocukların daha çok mutlu olacakları şekilde arkadaşları ile hep birlikte gerçekleştirilmiştir (bkz. Şekil 2). Bu sürecin çocukların dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. 4 temel dil becerisinin gelişiminde üstün başarı gösteren yazdıkları şiirler toplanarak “Sevgi Fısıldayan Şairler” kitabı oluşturulmuştur. Faaliyetlere ilişkin sınıf öğretmenin yansıtıcı günlüğünden bir kesit aşağıda ifade edilmiştir.

...Birlikte okuma yapımları ve birbirlerine anlatmaları özgüvenlerini arttırıyor. Türk öğrencim göçle gelen daha iyi anlasın diye teker teker anlatıp neymiş adı kurşun asker haydi şimdi sen söyle diyor. Suriye köken öğrencimde söylemeye çalışıyor. Yanlış söyleyince bir tekrar ve bir gülümseme daha. Benim sınıfta okuduğum gibi okumaya çalışıyor. Nasıl güldüm. Nasıl mutlu oldum... S29 (Yansıtıcı Günlük, 25 Mart 2019)

...Bugün tarif edilmez derecede mutluym. Göçle gelen öğrencilerin yazdığı şiirleri SEVGİ FISILDAYAN ŞAİRLER kitabıyla taçlandırdık. S32 (Yansıtıcı Günlük, 25 Mart 2019)

Mektep İstanbul projesi kapsamında göçle gelen ilkokul öğrencilerinin kültürel kaynaşmalarını sağlamak için; oyun etkinlikleri, akran zorbalığı konulu atölye çalışmaları, kültürel öğelerin sergilendiği tanıtım günleri, umut temasını içeren resim yarışmaları, MEKTEP İstanbul kardeşlik festivali, fotoğraf sergisi, resim sergisi ve dans gösterileri, akran zorbalığı konulu atölye çalışmaları, ağaç kardeşliği etkinliği, İBB yardımı ile göçle gelen ve savaşta annesini, babasını yitiren öğrencilerin Valide bağ gemisi ile gezdirilmesi gibi etkinlikler yapılmıştır.

Kültürel Tanıtım Günleri: Proje kapsamında öğrenciler kültürel ürünlerini okula getirmiş ve Türkçe cümlelerle arkadaşlarına tanıtmışlardır. Eğlenceli süreçlerin yaşandığı etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenleri göçle gelen öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmak için birçok prova yaptıklarını provalar esnasında da sınıf arkadaşlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Tanıtım günlerine ilişkin resimler (bkz. Şekil 3) ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda verilmektedir.



Şekil 3. Faaliyetlerden Kareler

...Birlikte eğlendiğimiz, birlikte öğrendiğimiz ve çok güldüğümüz bir günü daha geride bıraktık. Sevgi ile... S24 (Yansıtıcı Günlük, 25 Mart 2019)

... Bugün Suriyeli öğrencilerim kendi kültürlerini tanıttılar. Ortak zaferlerimizimizin olması bizi birbirimize daha çok yakınlaştırdı... S26 (Yansıtıcı Günlük, 25 Mart 2019)

... Kültürel Tanıtım Günlerinde birçok kültürden öğrenciler kendi kültürlerini tanıttı. Suriyeliler, Afganlar, Ruslar yani birçok kültürü öğrenmiş olduk... S40 (Yansıtıcı Günlük, 25 Mart 2019)

Akran Zorbalığı Temalı Atölye Çalışmaları: Mektep İstanbul projesi kapsamında Esenyurt'ta göçle gelen öğrencilere yönelik “Akran Zorbalığı” konulu eğitimler verilmiştir. Atölye çalışmaları psikolog ve tiyatro bölümü mezunu sertifikalı liderler tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmalara ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 4) ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.



Şekil 4. Faaliyetlerden Kareler

...Teneffüslerde Suriyeli öğrenciler birlikte toplanırdı. Türk öğrencilerle oynamazlardı. Çünkü dilimizi bilmiyorlardı. Arada kavga ettikleri de olurdu. Akran zorbalığı atölye eğitimini sadece şiddet eğilimi olan çocuklara değil karma bir gruba uyguladık. Eğitim sonrası okul kültürüne uyum arttı... S22 (Yansıtıcı Günlük, 2 Mayıs 2019)

Mektep İstanbul Kardeşlik Festivali: 1400 öğrenci ve öğretmenin katılımıyla göçle gelen çocuklar, Topkapı Türk Dünyası Kültür Parkı ve Kültür Evleri'nde sene boyunca hazırlandıkları koro, pandomim ve müzik eşliğindeki performans gösterilerini sunmuşlardır. 39 ilçe grubu tarafından solo ve koro olmak üzere farklı performans gösterileri sergilenmiştir. Gösteriler başlamadan önce mehter takımının karşılmasıyla anfi tiyatroya alınan öğrenciler ve öğretmenleri için askeri bando takımının mini bir konseri gerçekleştirilmiştir. Anfi tiyatronun sağ tarafındaki 2700 metrekarelik alanda sene başında halk eğitim merkezlerine Arapça ve Türkçe broşürlerle yönlendirilen yabancı uyruklu velilerin ve Türk velilerin yaptığı sanatsal çalışmalar ayrıca yöresel yemekler sergilenmiştir. Performans gösterilerini sunan öğrenciler daha sonra halk eğitim merkezlerinin stantlarını gezmiş ve yöresel lezzetleri tatmıştır. Festivale Halk Eğitim Merkezleri 2'şer stantla (Sanatsal Çalışmalar Standı ve Yöresel Yemekler Standı) katılmışlardır. 32 Halk Eğitim Merkezi, 64 stant festival alanında sergilenmiştir. Halk Eğitim merkezlerinin stantlarını gezen, tanıyan ve yöresel lezzetleri tadan öğrenciler daha sonra festival alanında olan Topkapı Türk Dünyasını gezmişlerdir. Topkapı Türk Dünyasında dokuz adet kültür evi bulunmaktadır. Bunlar; Kazakistan, Azerbaycan, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan, KKTC, Tataristan, Başkortostan kültür evleridir. Öğrenciler öğretmenlerinin eşliğinde, Topkapı Türk Dünyasının içinde olan 1453 Panoramayı ve Kırgız Keçe Çadırı, Kazak Keçe Çadırı ve Hoca Ahmed Yesevi Otağını son olarak da trafik parkını gezmiştir. Ayrıca öğrenciler, sene başında il genelinde yapılan ve ilk üçe giren 95 eserin sergilendiği Mektep İstanbul Resim Sergisini gezmişlerdir. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 5 ve Şekil 6) ve etkinlikler sonrası sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Mektep İstanbul Festivalinden Kareler

...Bu festivali asla unutamam. Ne çok eğlendik, ne çok gezdik. Bayram havasında geçti. Gerçek bir kardeşlik bağı aşılanıyor. Şimdi içim rahat... S33 (Yansıtıcı Günlük, 30 Nisan 2019)

...Kültür tanıtımı bu kadar iyi yapılabilir mi bir başka ülkede hiç sanmıyorum. Sene başından beriilmekilmek işledik projeyi. Sene başında en çok yakınan ben bile bugün bu kadar mutluyusam öğretmenliğin sadece sınıf içinde kalmaması gerektiğini deneyimlediğim içindir. Öğretmenlik bana göre artık öğretmenin ötesindedir. Çocuğun ihtiyacına göre yürekte var olma sanattır... S36 (Yansıtıcı Günlük, 30 Nisan 2019)



Şekil 6. Mektep İstanbul Festivalinden Kareler

Topkapı Türk Dünyasında gerçekleştirilen bu festivale göçle gelen 1600 öğrencinin ve ailelerinin katılımı sağlanmıştır. İlkokul öğrencileri ve Halk Eğitimi Merkezlerinde sosyal, sanatsal ve mesleki kurslara katılan kadınların katıldığı bu festivalin kültürel kaynaşma sürecine olan katkıları büyük önem taşımaktadır.

Valide Sultan Gemisi Boğaz Turu: Mektep İstanbul projesi dönem sonu etkinliği kapsamında Valide Sultan Gemisi ile göçle gelen ve Türk öğrencilerin katılımıyla yılsonu gezisi düzenlenmiştir. 32 ilçeden öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımı sağlanmıştır. Öğrenciler Boğaz'ın güzelliklerini görürken, müzik eşliğinde dans edip eğlenmiş, rehber eşliğinde İstanbul'un tarihi yapısını dinlemişler ve anlamaya çalışmışlardır. Etkinlikler sonrası sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.

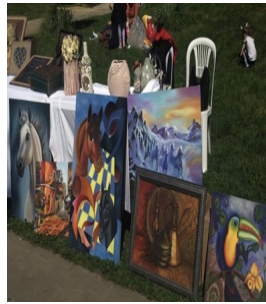
...Öğrencim gemide ben hep bu İstanbul'da yaşamak istiyorum dedi. Gözlerindeki ışık yaşadığı sevincin yansımasydı...S6 (Yansıtıcı Günlük, 4 Haziran 2019)

...Öğrencim ilk kez deniz görüyordu. Kitaptakinden daha güzelmiş öğretmenim. Ben hep bu İstanbul'da yaşamak istiyorum dedi... S30 (Yansıtıcı Günlük, 4 Haziran 2019)

3.3. Göçle Gelen Velilerin Kültürel Uyumlarında Mektep İstanbul Projesinin Etkisine İlişkin Bulgular

Göçle gelen velilerin katıldığı sanatsal, kültürel ve sosyal faaliyetler topluma uyum süreçlerine ve ev sahibi toplumla birlikte yaşama kültürüne katkı sağlayabilir. Mektep İstanbul projesinde göçle gelen velilerin kültürel uyumları 5 aşama ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İlk aşamada göçle gelen velilerin halk eğitim merkezlerinde açılan Türkçe, okuma yazma kursları ile sosyal kültürel ve meslek edinmeye yönelik kurslara yönlendirilmesi sağlanmıştır. İkinci aşamada göçle gelen veliler ve Türk velilerin katıldığı Kardeş Aile etkinliklerinin yapılmıştır. Üçüncü aşamada göçle gelen veliler ve Türk velilerden oluşan ortak koro grupları oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada kültürel kermesler düzenlenmiştir. Beşinci aşamada göçle gelen veliler ve Türk velilerin katıldığı geziler düzenlenmiştir. Altıncı aşamada göçle gelen kadınlara yönelik Kadın ve Sağlık konulu paneller yapılmıştır. Son olarak göçle gelen velilerin halk eğitim merkezlerinde yaptıkları eserlerin Mektep İstanbul Festivalinde sergilenmesi sağlanmıştır.

Göçle Gelen Kadınların Halk Eğitim Merkezlerine Yönlendirilmesi: Mektep İstanbul projesi kapsamında göçle gelen velilerin Türkçe dilini ve okuma yazmayı öğrenmesi öncelikli hedef olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda velileri ilçe halk eğitim merkezlerinde açılan okuma yazma kursları, Türkçe dil kursları, mesleki kurslar ve hobi kurslarına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme için halk eğitim merkezlerinde açılan kursları, kurs içeriklerini ve kurs gün ve saatlerini betimleyen Arapça ve Türkçe broşürler her ilçe için ayrı ayrı hazırlanmış ve göçle gelen ilkokul öğrencilerinin çantalarına konularak annelerine vermeleri istenmiştir. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 7) ve etkinlikler sonrası sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda verilmiştir.



Şekil 7. Halk Eğitim Merkezlerinde Göçle Gelen Velilerin Yaptığı Resimlerden Kareler

...Halk Eğitim Merkezleri göçle gelen kadınları yaşama bağlıyor... S33
(Yansıtıcı Günlük, 13 Kasım 2019)

Kardeş Aile Çalışmaları: Göçle gelen her ailenin bir kardeş ailesi olması amacıyla çalışmalar başlatılmıştır. Kardeş ailelerin belirlenmesi sürecine okul rehber öğretmeninin, sınıf öğretmeninin ve okul müdürünün ortaklaşa karar vermesi sağlanmıştır. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 8) ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda verilmiştir.



Şekil 8. Kardeş Aile Uygulamalarından Kareler

...Bugün farklı renklerde örgü ipleri ve 24 tığ ile okula gittim. Tüm velilerim geldi. Her birinin eline bir tığ ve bir ip verdim konuşarak dertlerini anlatılar. Aynı zamanda küçük birer kare peçete ördüler. Daha sonra hepsini birleştirdik. Sınıf olduğumuzu aslında 24 küçük aileden oluşan koskocaman bir aile olduğumuzu hissettik. Bu etkinlik hepimize çok iyi geldi aslında hepimizin farklı sorunlarla mücadele eden kadınlar olduğumuz gerçeği ve kadın olduğumuz için bir olduğumuz fikri yaşama bir bütün olarak bakmamızı sağladı. Bence bugün kültürel kaynaşmadaki en verimli gündü... S34 (Yansıtıcı Günlük, 13 Aralık 2019)

Ortak Koro Grupları: Velilerin kültürel kaynaşmasını sağlamak için Türk veliler ve göçle gelen velilerin katılımıyla ortak koro grupları, kardeş aile çalışmaları ve kermesler düzenlenmiştir. Kermeslerde veliler kendi ürünlerini Türkçe cümlelerle tanıtmışlardır. Kermeslere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 9) ve sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.



Şekil 9. Yöresel Kermeslerden Kareler

...*Sene başımda çocuğumu Suriyeli öğrencinin yanına oturtma diyen velim ortak koro gruplarında 3 Arapça şarkı öğrendi...* S10 (Yansıtıcı Günlük, 20 Kasım 2019)

...*Kermesler; ortak koro grupları, kardeş aile çalışmaları ve geziler sayesinde veliler farklı kültürleri hoş görmeyi deneyimledi. Şimdi kemdi velilerim adına onlara sempati ile yaklaşabildiklerini söyleyebilirim...* S32 (Yansıtıcı Günlük, 19 Kasım 2019)

...*Veliler arasında yapılan bu etkinlikler; farklılıklara saygı duyma ve kültürel kaynaşmayı destekliyor...* S24 (Yansıtıcı Günlük, 21 Kasım 2019)

8 Mart Dünya Kadınlar Günü Kutlamaları: Göçle gelen velilerin de katılımıyla gerçekleştirilen program öncesinde Beşiktaş Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapan iki uzman psikologla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İki uzman psikolog tarafında madde bağımlılığı, istismar, çocuk işçiliği, kadın hakları, kadının çalışma hayatındaki önemi ve benzeri konuları kapsayan 187 slaytlık bir sunu hazırlanmıştır. Her öğretmen kendi okulunda göçle gelen velilere ve velilerimize aldıkları eğitimle ilgili sunu yapmışlardır. Ancak 187 slaytlık sunum sadece kadınlar gününde sunulmamıştır. Kadınlar günü ilk program olmak üzere her ay bir kez olmak üzere öğretmenler göçle gelen velilerle toplanmış olup her toplantıda kadın haklarından, kadının çalışma hayatındaki önemine farklı bir konu ele alınmıştır. Sunular hem Türkçe hem Arapça yapılmıştır. Arapça öğretmeni, Türkmen veli veya gönüllü öğretici bulamayan öğretmenlerle birebir iletişim kurulmuş ve Hayat Boyu Öğrenme biriminin desteği ile Arapça öğretmeni yönlendirilmiştir. Etkinliklere ilişkin sınıf öğretmenlerinin günlüklerinden kesitler aşağıda ifade edilmiştir.

...*Kadınları aydınlatmak için oldukça faydalı bir gündü. Korunmanın günah sayıldığı, imam nikâhının yeterli olduğu, çocuk gelinlere normal bakıldığı ve bir adamın ikinci üçüncü karısı olmanın sıradan görüldüğü bir toplum bugün İstanbul'da yaşıyor. 5 yıl sonrasını düşünmek bile istemiyorum. Böyle etkinlikler daha çok yapılmalı...* S29 (Yansıtıcı Günlük, 8 Mart 2019)

...*Hem Türkçe hem Arapça sunum yapılacağını öğrendiğimde önce çok sinirlendim. Sunumdan sonra iyi ki Arapça yapılmış iyi ki çocuk işçiliği ile ilgili kadınlar anladıkları dilde bilgilendirildi dedim...* S16 (Yansıtıcı Günlük, 8 Mart 2019)

Mektep İstanbul projesi kapsamında velilerimiz ve göçle gelen velilerin katılımıyla “Kadın ve Sağlık” konulu konferanslar verilmiştir. Konferanslar Türkçe ve Arapça olarak sunulmuştur. Program sonunda 8 Mart kadınlar

gününe özel hafta boyunca faydalanabilecekleri özel bir hastanenin Türkçe ve Arapça broşürü verilmiştir. Etkinliklere ilişkin fotoğraflar (bkz. Şekil 10) ve etkinlikler sonrası sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı günlüklerinden kesitler aşağıda verilmiştir.



Şekil 10. 8 Mart Dünya Kadınlar Gününden Kareler

...Bugün kadınların hastalıkları, ihtiyaçları, merakları ile ilgili birçok soruna yanıt bulduklarını deneyimledim. Savaştan kaçan kadınların yeni geldikleri ülkede birçok çocuk doğurmasının nedeninin korunmanın günah olduğunu düşündüklerini ilk kez öğrenmiş oldum. İstanbul gibi kalabalık bir şehirde bakabilecek kadar çocuk dünyaya getirmenin farkındalığı da hissettirildi. Verimli bir günü daha geride bıraktık... S29 (Yansıtıcı Günlük, 7 Mayıs 2019)

3.4. Mektep İstanbul Projesinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mektep İstanbul projesinin değerlendirilmesine yönelik uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Projenin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Dil öğrenme	Bazı metinleri anlamada zorlanıyor	S7, S10, S23, S28, S6, S16, S29	7
	Türkçe konuşabiliyorlar	S13, S24, S10, S29, S17, S4	6
	Dilimizi öğrendiler	S22, S2, S8	3
	Akıcı konuşamıyor	S12, S2, S15, S5, S17, S31, S32, S1	8
	Duyduğuna bazen cevap veremiyor	S28, S29, S37, S8, S20, S6, S26, S32, S33	9
Okur-yazarlık becerileri	Gördüğünü yazıyor ama duyduğunu yazamıyor	S5, S27, S29, S7, S8, S20, S16, S26, S32, S33, S12, S2, S18, S20, S15, S41	16
	Okuyor	S8, S10, S12, S5, S12, S15, S22, S26, S16	9
	Okuyamıyor	S17, S16, S6, S33, S2, S42, S1,	7
	Söylediğimi anlıyor	S34, S33, S3, S16, S2, S14, S23, S24	8
	Kendine yetecek kadar konuşabiliyor	S7, S11, S10, S22, S5, S12, S15, S22, S26, S6, S27, S29, S30, S33, S41, S35	16
	Faaliyetler etkili	S8, S9, S7, S18, S24, S26, S16, S22, S33	9
	Okuma sevgisi	S 24, S14, S25, S19, S20, S22, S23	7
Akademik Dersler	Matematik iyi	S7, S6, S14, S42	4
	Öğrenme Güçlüğü	S31, S16, S7, S9	4
	RAM'a gönderememe	S18, S19, S3, S21, S7, S5	6
	Derslere katılıyor	S7, S6, S29, 12, S24	4
	Kütüphaneye gitmesi iyi	S7, S8, S34, S44	4
	Hazır bulunuşluk farklılığı	S37, S13, S23	3
	Ödevlerini yapmaya çalışıyor	S13, S3, S31, S6, S8	5
Sosyal uyum ve psikososyal destek	Uyum sağlayabiliyor	S6, S17, S1, S28, S37	5
	Sınıf kurallarına uyuyor	S28, S4, S1, S21, S27	5
	Teneffüslerde yalnız değil	S13, S24, S30, S19, S37, S34	7
	Arkadaşlarıyla oyun oynuyor	S12, S26, S18, S24, S32	4
	Duygularını ifade edebiliyor	S12, S2, S15, S5, S27, S31, S32, S10, S9	9

Veli	Türkçe'yi biraz öğrendi	S28, S29, S1, S18, S10, S26, S16, S22, S4	9
	Kültürümüzü az çok tanıyor	S8, S41, S20, S17, S37, S45	6
	Daha mutlular	S18, S1, S6, S33, S17	5
	Halk Eğitim Merkezleri	S13, S3, S36, S17, S37	5

Tablo 9'a göre sınıf öğretmenleri göçle gelen öğrencileri proje bağlamında çok yönlü değerlendirmişlerdir. Öğretmenler proje bağlamında yapılan etkinliklerle göçle gelen öğrenciler dil öğrenme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Ancak sınıf öğretmenleri öğrenciler Türkçeyi öğrenmiş olsalar bile okudukları metinler bağlamında sorulan soruları yanıtlayamadıklarını ifade etmişlerdir. S8 kodlu katılımcının görüşleri şöyledir:

... Okuduğunu anlıyor ancak sorduğum soruları Türkçe yanıtlamakta zorluk yaşıyor. Arapça kelime kullanıyor. Sonra gülüyor... S8

Öğretmenlere öncelikle yaşadığınız süreçle ilgili neler düşündükleri ve sürecin kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğretmenler projede bire bir yer almanın mesleki gelişimlerine büyük katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Deneyimlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

...Sürecin başında gerçekten bu projede yer almak istiyor muyum diye sorguladım. Şimdi düşünüyorum da iyi ki yer almışım. Artık gerçek anlamda empati kurabiliyorum. S26

...Öğretmenlik sınıf duvarlarının çok ötesindeymiş... S7

...Göçle gelen velilerimin önceki ve sonraki hallerini düşündüğümde bir kez daha iyi ki projede yer almışım diyorum... S3

...Bu süreçte edindiğim deneyimler hayata farklı bakmamı sağladı diyebilirim. Eskiden göçle gelen bir velinin evine gitmeye korkardım. Şimdi çay koy geliyorum diyorum... S15

Sınıf öğretmenleri projede yapılan etkinliklerle göçle gelen çocukların sosyal uyum problemlerinin azaldığını belirtmişlerdir. S6 ve S19 kodlu sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

...Sosyal uyum sorunları yaşayan öğrencim şimdi kendini ifade edebiliyor. Özgüveni yerine geldi diyebilirim... S6

...Sene başında korkan, teneffüsleri tek başına geçiren, sesi çıkmayan öğrencim şimdi arkadaşlarıyla oyun oynuyor. Türkçeyi yanlış kullandığı zaman kendi hatasına önce kendi gülüyor... S19

Sınıf öğretmenleri Mektep İstanbul projesi ile yapılan etkinliklerin çocukların okuma, yazma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler resme bak anlat etkinliklerinin yıl boyunca öğrencilerin dil öğrenme ve dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca birlikte hazırlanan panoların, kültürel tanıtım günlerinde öğrencilerin daha iyi konuşabilmek için yaptıkları provaların, ortak koro gruplarında ezberlenen şarkıların ve gerçekleştirilen diğer faaliyetlerin göçle gelen öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

...Çocukların Türkçeyi öğrenmeleri proje yol haritası ile desteklendi. Bu kadar hızlı yok kat edebileceğimizi düşünmezdim... S41

...Özellikle ilk ilçe toplantısında ilk günden itibaren derslerde konuşmasını sağlayın demiştiniz. Tuvalete gidebilir miyim? Su içebilir miyim gibi basit cümleler. Bence o andan itibaren çocuklar konuşmaktan çekinmemeyi öğrendi... S32

...Birlikte hazırlanan okul panoları, ritim çalışmaları, ortak korolar, tiyatro hazırlıklar birçok şey öğrencilerin hem kültürel uyumunu kolaylaştırdı hem de okuryazarlık becerilerinin geliştirdi... S24

...Kütüphane kayıtları özellikle evde çalışma ortamı olmayan öğrencilerime ilaç gibi geldi. Kütüphaneye gidip düzenli kitap okumaları Türkçeyi öğrenmelerini destekledi... S16

Sınıf öğretmenleri proje kapsamında velilere yönelik yapılan etkinliklerin, velileri ile olan iletişimlerini güçlendirdiğini ve sene başında veli kaynaklı yaşanan sorunları azalttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sene başında öğrencilerin çantalarına konulan Halk Eğitim Merkezleri tanıtım broşürlerinin velileri Halk Eğitim Merkezlerine yönlendirmede çok büyük rol oynadığını dile getirmişleridir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

...Velimin birçok sorunu olmasına rağmen artık çalışma hayatında Halk Eğitim Merkezinden aldığı kurs tüm hayatını değiştirdi. İyi ki broşürleri dağıttık... S1

...Proje sayesinde artık veliler Türk kültürünü tanıyorlar. Çocukların beslenme yaparken eliyle yemeyip çatal kullanması, temiz ve ütülü kıyafetlerle okula gelmesi, annenin sabah kalkıp çocuğunu okula hazırlaması, saçlarını taraması, kahvaltısını yaptırması ve birçok şey aslında kardeş aile çalışmalarıyla oldu. Veliler birbirlerinden çok şey öğrendi... S45

...Benim velim ikinci sınıf öğrencisi olan çocuğunu 3 yaşındaki kardeşine bakmaya zorluyordu. Çocuk sabah kardeşinin yırtmış olduğu defterlerle okula

geliyordu. Öğrencim evde bildiğiniz çocuk işçi gibi bulaşık yıkıyor kardeşini besliyordu. Bu problemlerin hepsi çözüldü şimdi... S38

...Önceden mutsuz bir anne ile karşı karşıyaydım. Halk eğitim kursları velimin hayata bakışını değiştirdi. Velim hem halk eğitim kurslarına ve artık çocuklarıyla daha çok ilgileniyor... S33

...Proje velilerin paylaşım, hoşgörü ve empati duygularını besledi... S41

...Proje velilerin kültürel kaynaşmasını destekledi... S37

Göçle gelen öğrencilerin kütüphanelere yönlendirilmesi çocuklara çalışma, ödev yapma ve okuma ortamı sağlamıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin kütüphanede çalışma alışkanlığını çok hızlı kazandıklarını belirtmişlerdir. S8 ve S44 kodlu sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

...Benim sınıftaki göçle gelen öğrenciler başka ailelerle birlikte yaşıyorlar. Bir evde birden çok aile yaşıyordu. Dolayısıyla çocukların çalışma ortamı yoktu. Projede kütüphane gezileri düzenledik. Çocuklarda kütüphaneye düzenli gitme, kitap okuma ve ödev yapma alışkanlıkları oldu. Dolayısıyla ortam kaynaklı sorunları biraz azaldı... S8

...Ev ortamları maalesef sağlıklı değil. Ancak çocuklar okul çıkışları etüt derslerinden sonra parkta oyun oynamıyor veya kütüphaneye gidiyor. Dolayısıyla ev onlar için sadece yemek yedikleri ve uyudukları yer. Çünkü bir evde birden fazla aile yaşıyor... S44

Göçle gelen çocukların psikososyal gereksinimlerinin desteklenmesinde Mektep İstanbul projesinin etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenleri yapılan etkinliklerde öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini belirtmiş ve yapılan etkinliklerle öğrencilerin dil bilmedikleri bir ortamda kendilerini güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

...Travma, kaygı ve aslında psikolojik sorunları iyileşti diyebilirim. Bunda benim kadar rehber öğretmenimizin de etkisi var... S9

...Oyun ve aktivite destekli etkinlikler çocuğun iyi olma halini olumlu yönde etkiledi... S32

...Akran öğrenmesi sadece akademik gelişimlerinde değil aynı zamanda psikososyal gereksinimlerinin karşılanmasında da etkili oldu... S24

...Sene başında birlikte yapılan teraryumlar, geziler, birlikte düzenlenen okul panoları, ağaç kardeşliği etkinlikleri ve aslında tüm faaliyetler çocukların psikososyal gelişimlerini olumlu yönde etkiledi. Savaşın vermiş olduğu hüznü unutturdu. Onlara yeni ufuklar açtı. Artık daha mutlu bakıyorlar hayata.

Arkadaşlarıyla oyun oynarken sene başında sırasında yalnız oturan öğrencimde ki değişimi görmek beni de çok mutlu ediyor... S12

...Özellikle Ağaç Kardeşliği etkinliğinde öğrencimin ağaçların isimlerini öğrenip telaffuz etmek isterken nasıl istekli olduğunu gördüm. Arkadaşıyla birlikte çiçeklerin kokusuna bakması, yaprağın üzerindeki uğur böceği ile Türkçe konuşması, duygularını ifade etmesi beni çok mutlu etti... S31

Mektep İstanbul projesi Türkçe dersleri bağlamında göçle gelen çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri yeterli olmadığı için çocukların akademik gelişimlerini desteklemiştir. Ancak özellikle Türkçe derslerinde çocukların iyi derecede akademik yetkinlik kazanamadıkları sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Matematik derslerinde ise tersi bir durum söz konusudur. Genel olarak göçle gelen öğrencilerin matematik derslerinde akranlarıyla aynı seviyede oldukları belirtilmiştir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

...Maalesef halen akranlarıyla aynı değil. Ama bunun nedeni konuyu anlamaması değil, hazır bulunuşluğunun düşük olması ve dilimizi yeteri kadar iyi bilmemesi. Bu yıl iyi bir seviyeye geldi seneye akranlarıyla aynı düzeye geleceğini biliyorum... S37

...Matematiği akranlarıyla aynı düzeyde ancak Türkçe dersi için aynı şeyi söylemem mümkün değil. Türkçeyi daha iyi öğrenmesi, okuması, konuşması ve yazması lazım... S42

...Öğrencimde öğrenme güclüğü olabilir. Çünkü birçok tekrara rağmen anlamıyor. Sınıfta arkadaş uyumu iyi. Ancak Türkçe konuşmak istemiyor. Annesi evde Arapçayı da çok iyi konuşmadığını söyledi. RAM'a da yönlendiremiyoruz. Ben ve rehber öğretmenimiz elimizden geldiğince öğrenmesine yardım etmeye çalışıyoruz... S31

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mektep İstanbul projesinin içeriği, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde düzenlenen toplantılarla revize edilmiş ve projenin uygulanabilirliği hedef kitlenin görüşleri bağlamında şekillenmiştir. Projenin göçle gelen ilkokul öğrencilerinin sosyal etkinliklerle okuma, yazma, dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca yapılan çalışmaların, göçle gelen öğrencilerin sosyal, kültürel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, toplumsal uyumlarını ve dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı ortaya koyulmuştur.

Göçle gelen velilerin halk eğitim merkezlerinde açılan Türkçe, okuma yazma kursları ile sosyal kültürel ve meslek edinmeye yönelik kurslara yönlendirilmesi kültürel kaynaşma süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir. Kardeş aile etkinliklerinin yapılması ve kermeslerin düzenlenmesi ile ortak koro gruplarının oluşturulması göçle gelen kadınların Türk kültürüne uyumunu kolaylaştırmıştır. Kadın ve sağlık konulu panellerin yapılması, kurumsal iş birlikleriyle özel hastanelerden ücretsiz muayene sağlanması göçle gelen kadınların sağlıkla ilgili gereksinimlerinin karşılanmasına destek olmuştur.

Mektep İstanbul projesi araştırma grubunda yer alan 45 ilkokul öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve projenin göçle gelen öğrencilerin Türkçe dil öğrenme, okuma, yazma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirdiği ayrıca çocukların psikososyal gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada göçle gelen ilkokul öğrencilerinin temel sorunlarının başında dil problemi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda göçle gelen ilkokul öğrencilerinin; kendilerini ifade etmede, okuma yazma becerilerini öğrenmede, okur-yazar olsalar bile anlamda zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir (Akalin, 2016; Erdem, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Kiremit, Akpınar & Tüfekçi Akcan, 2018; Kultas, 2017; Özdemir, 2016; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016;). Kanada'da göçle gelen öğrencilerin eğitime katılımda sosyal ve akademik sorunlar yaşadıkları ve akranlarıyla ilişkilerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen & Sidhu, 2018). Göçle gelen öğrencilerin sınıf ikliminde dil bilmedikleri için çekingen davranışlar sergilemeleri, etkinliklerde pasif oldukları, derste sessiz oldukları sonuçları alan yazında yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Erden & Gökçe, 2009). Araştırmada sosyal uyum problemleri değerlendirildiğinde göçle gelen öğrencilerin; derslere karşı ilgisiz oldukları, dil bilmedikleri için dersi anlamadıkları ve sıkıldıkları, ödev yapmakta zorlanacakları için öğretmenlerin onlara dil öğrenme becerisini geliştirici farklı ödevler verdikleri, okul devamlılığının öğretmenin baskısıyla gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ceyhan ve Kocabaş (2011) araştırmaları göçle gelen öğrencilerin kendilerini ifade etmekte büyük zorluklar yaşadığı, Türkçeyi bilmedikleri için akademik derslerde zorlandıkları bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada göçle gelen öğrencilerin ı, p, ğ, ş, ç, ö, ü harflerini seslendirmekte zorlandıkları sonucu Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Göçle gelen öğrencilerin savaş görselleri içeren resimler yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerde yalnızlık hali, çekingenlik gibi ruh hallerinin görüldüğü, bazı öğrencilerde tam aksine durumun hırçın davranışların sergilendiği görülmüştür. Nitekim Şeker ve Aslan'da (2013) araştırmalarında göçle gelen öğrencilerin, depresyon, anksiyete, odaklanamama ve stres sorunları yaşayan kırılğan gruplar olduklarını ifade ederek, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde bu sorunların dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırma sonucu Şeker ve Aslan'nın (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, ailesel kaynaklı sorunlar incelendiğinde göçle gelen öğrenci velilerinin; çocuklarının eğitim öğretim süreçlerini takip etmedikleri, öz bakımlarını yeteri kadar iyi yapamadıkları, çocuklarının öğretmenleriyle görüşmedikleri, okul toplantılarına katılmadıkları, barınma sorunları ve işsizlik nedeniyle göçle gelen ailelerde çocuk işçiliğinin normal algılandığı bu nedenle okula devamsızlığın arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde de göçle gelen velilerin, dil bilmedikleri için iletişim sorunları yaşadığı (Aykırı, 2017; Sarıtaş, Şahin & Cabaltaş, 2016), çocuklarının eğitimlerine ilgisiz oldukları (Gözübüyük Tamer, 2017) ve çocuk işçiliğinin yaygın olduğu (Topsakal, Merey & Keçe, 2013) bulguları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada göçle gelen öğrencilerin okul kültürüne ve sınıf iklimine uyum sağlamakta zorlandıkları (Topsakal, Merey & Keçe, 2013) ayrıca dil bilmedikleri için teneffüslerde kendi milliyetinden olan öğrencilerle birlikte oyun oynadıkları bu durumun kültürel kaynaşmayı olumsuz yönde etkilediği (Yıldırım alp, İslamoğlu & İyem, 2017) ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının alan yazınla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırma sürecinde akademik sorunlar, beslenme problemleri, okul kültürüne uyum, dil sorunu, veli kaynaklı sorunlar, ders kitapları, sistem kaynaklı sorunlar, akran zorbalığı, çocuk gelinler, kadın sağlığı, bir evde birden çok ailenin yaşaması, beşeri dengesizlik ve iş güvenliği temaları altında sorunlar tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen kütüphane gezilerinin, resme bak anlat etkinliklerinin, ortak koro ve tiyatro gruplarının, birlikte yapılan gezilerin ve etkinliklerin, ritim çalışmalarının, zekâ oyunlarının, akran iş birliği faaliyetlerinin göçle gelen öğrencilerin dil öğrenme ve okur yazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği ayrıca kültürel uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak yapılan çalışmaların, göçle gelen öğrencilerin sosyal, kültürel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, toplumsal uyumlarını ve dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı ve akademik gelişimleri desteklediği

tespit edilmiştir. Sonuç olarak proje süresince karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda izah edilmiştir:

1. Öğretmenlere iki dilli çocukların akademik sorunlarını gidermeye platformu kurulup deneyimler aktarılabilir. Velilere ve öğrencilere yönelik konferanslar verilebilir. Eğitim koçluğu, akran zorbalığı, yaratıcı drama faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Velilere yönelik yaratıcı drama faaliyetleri gerçekleştirilerek göçle gelenlere yönelik daha olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

2. Göçle gelen bazı öğrencilerde ki öğrenme güçlüklerini tespit etmeye yönelik olarak Leiter zekâ testi uygulanabilir. Psikolojik danışmanlar ve rehberlik eğitimi olan kişiler; psikoloji ve psikolojik hizmetler lisans mezunu olmanın yanında Leiter Testini uygulamak için özel sektörlerden sertifika almış kişiler bu testi uygulayabilir. Ancak RAM da rehberlik öğretmenleri dilimizi bilmeyen bu öğrencilere yönelik bir tespit yapamıyorlar. Leiter zekâ testi, dile dayalı bir zekâ testi olmadığından dolayı Arapça öğretmenleri, testin uygulanmasına yönelik iki-üç aylık eğitim aldıktan sonra testi, Rehber Psikolojik Danışmanla birlikte uygulayabilir. Bu amaçla ayda, iki-üç gün Arapça öğretmenleri RAM da görevlendirilebilir. Görevlendirildikleri süre içinde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde göçle gelen çocuklara yardım edebilirler.

3. Türkçe bilmeyen veya yetersiz derecede bilen bir öğrenci ilkokula başlamadan önce bir yıl süre ile ana sınıf okuduktan sonra 1. sınıfa başlaması çocuğun özgüven kaybetmemesi için daha faydalı olabilir.

4. Maddi durumu yetersiz olan göçle gelen çocuklar için okul kantinleri ile görüşülüp beslenmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda hibe projesi olan ve MEB tarafından yürütülen PİCTES ile iş birliği yapılabilir. Çocukların, bir kelime Türkçe bilmeden okula başlamaları, başarısızlık duygusu ile okula başlamalarına ve mutsuz olmalarına neden olmaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim almaları becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Böylece okula diğer arkadaşları gibi daha mutlu başlayabilirler.

5. Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslara katılan göçle gelen kadınların, reşit olmadan evlendiği, Suriye kültüründe resmi nikâhın olmadığı, korunmanın günah sayıldığı ve bir adamın ikinci üçüncü eşi olmanın olağan kabul edildiği göz önünde bulundurulduğunda, göçle gelen kız çocukları için daha derinlemesine araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca göçle gelen kız çocuklarının ön lisans okumaları, reşit oluncaya kadar çocuk gelin olmamalarını destekleyeceğinden, YÖK tarafından göçle gelen kız çocuklarına Arapça bölümünde ek puanla okuma hakkı verilebilir.

6. Göçle gelen öğrencilere okuma yazma öğretimine ilişkin örnek ders videoları Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) yüklenebilir. Bu bağlamda akademisyenler ÖBA sisteminden öğretmen eğitimi verebilir.

7. Sınıf öğretmenlerinin göçle gelen velilerle iletişim süreçlerine yönelik eğitim içerikli videolar alan uzman akademisyenlerin sunumuyla ÖBA'ya yüklenerek öğretmen erişimine açılabilir.

Kaynakça

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.

Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ceyhan, M. A., & Koçbaş, D. (2011). Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. LAS projesi Türkiye raporu.

Erden, G., & Gökçe, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.

Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.

Kiremit, R., Akpınar, Ü., & Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.

Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu (Van İli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Gagne, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M., & Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.

Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.

Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.

Tosun, A., Yorulmaz, A., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.

Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences* (10.th). Seçkin.

Yıldırım, S. E., & İslamoğlu, C. İ. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 107-126.

BÖLÜM II

CUMHURİYETİN İLANINDAN GÜNÜMÜZE İLKOKUL 1. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İÇERİKLERİ

*Contents of Primary School 1st Grade Mathematics Course
Curricula from the Declaration of the Republic to the Present*

Bilge YILMAZ ASLAN¹ & Hatice BOZKURT²

¹(Arş. Gör. Dr.), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-mail: bilge.yilmaz@gmail.com

ORCID: 0000-0001-8632-4775

²(Uzman Öğretmen), Şehit Nafi Kivanç İlkokulu

E-mail: h.akbalik@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-8345-3950

1. Giriş

Öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden birisinin öğretmenlerin yapmış oldukları sınıf içi öğretim uygulamaları olduğu birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Selkrig & Keamy, 2015). Nitekim bu öğretim uygulamalarının kalitesini ortaya koyan çeşitli çerçeveler, protokoller geliştirilmiş olup etkili bir matematik öğretimi için araştırmacılar örnek öğretim uygulamaları sunmuşlardır. (Alvarez & Anderson-Ketchmark, 2011; Hill vd., 2008; Ingram, Sammons, & Lindorff, 2018; Schoenfeld, 2013). Öğretim programları da doğası gereği bir dizi öğretim uygulamasını bünyesinde barındıran yazılı dokümanlardır (Clements, Agodini, & Harris, 2013). Öğretim programları, öğrenme süreçlerinin planlama aşamasının ilk basamağı olarak değerlendirilebilir. (Krajcik, 2011). Bu programlar öğrenme sürecinin amacı, bu amaçlara ulaşmada kullanılacak içeriği, içeriğin verilmesinde izlenecek yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ulaşılma düzeyini gösteren

ölçme ve değerlendirme kriterlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003). Başka bir ifadeyle öğretim programları ele alınan konuların veriliş şekli, sınıf kademesine göre öğrencilerde kazandırılması hedeflenen davranışların sınırlılıkları, haftalık ders saati gibi birçok parametre dikkate alınarak hazırlanan ve sınıf içi öğretim uygulamalarını yapacak olan öğretmen için bir kılavuz görevi üstlenmektedir. Program geliştirme daha önce uygulanmış olan ve uygulanmakta olan programların incelenmesi, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda ulaşılan bilgilerden yararlanılarak yeniden düzenlenerek geliştirilmesini gerektirir (Sezgin Memnun, 2005). Dolayısıyla, geliştirilen programlarının incelenmesi ve yeni programların bu incelemelerden elde edilen verilerden de yararlanılarak geliştirilmesi önemlidir.

Ülkeler, okullarda verilen her bir dersin öğretim programını içinde bulunduğu zamanın ihtiyaçlarına ve gelecek hedeflerine dair politikalarını göz önüne alarak hazırlamaktadır. Türkiye’de de öğretim programları cumhuriyetin ilanından itibaren birçok kez revize edilmiştir. Bu kapsamda tüm derslerin öğretim programlarında olduğu gibi ilkökul matematik dersi öğretim programlarında da yenilenme çalışmasına gidilmiş ve önemli değişiklikler yapılmıştır. 1924 yılında hazırlanan Cumhuriyet Döneminin ilk ilkökul matematik öğretim programı 1926’da revize edilmiştir. Bu program alfabe değişikliği çerçevesinde 1930 yılında yeni alfabeyle yazılmıştır. Bu program 1936 ve 1948 yıllarında güncellenmiştir. 1948 programı, özellikle yoğun içerik yüklemesi ve öğrencinin daha çok bilişsel gelişimine odaklanmıştır (Özmantar, Ağaç, & İlgün, 2017). Bu program ufak değişikliklerle 1962 yılında güncellenmiştir. Örneğin 1948’de programda ölçüler alt başlığı altında santimetre kullanmak varken 1962’de çıkarılmıştır. Birde ifade biçimi değişmiştir. Örneğin 1948 programında “çocuklara sayı kavramını yazı ile ifade etmek ve okumak” ifadesi yerine 1962 programında “Sayıları yazı ile ifade etmek ve okumak” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1948, MEB, 1962). Bu tarz ufak değişiklikler dışında değişiklik yapılmamıştır. Güncel program geliştirme yaklaşımları esas alınarak hazırlanan 1968 programı öğrencilere öğrenme süreçlerinde sorumluluklar verilmesi; ölçme ve değerlendirme kavramlarının ön plana çıkması gibi birçok yenilik getirmiştir (MEB, 1968). 1983 yılında yeni bir program geliştirilmiştir. Bu program daha kapsamlı olarak hazırlanmıştır. 1990 ve 1998 yıllarında gelen eleştiriler ışığında yeniden güncellemeye gidilmiştir. 2005 yılında öğretim sürecinin paradigması değişmiş ve geleneksel öğretme yaklaşımından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına geçilmiş ve bu çerçevede öğretim programları revize edilmiştir. 2015 yılında 4+4+4

şeklinde kademeli olarak yeniden düzenlenen temel zorunlu eğitime uygun olarak hazırlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. 2015 programı, cumhuriyetin ilanından itibaren ilkokul seviyesindeki eğitimin 4 yıl olarak düzenlendiği ilk program olma özelliği de taşımaktadır. 2018 yılında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve değerler eğitiminin de programlara eklenmesiyle yeniden değişmiştir. Öğretim programının öğrencilerin matematik başarılarına dolaylı olarak bir etkisinin olduğu bilgisini dikkate aldığımızda, eğitim sisteminin ilk kademesini oluşturan ilkokul kademesine yönelik öğretim programlarının içeriğinin ne olduğu ve içerikte yapılan yenilik ve değişikliklerin neler olduğu merak edilen bir konu olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programı içeriğindeki değişimi incelemektir. Bu kapsamda çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir: Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programları;

- Nasıl yapılandırılmıştır?
- Haftalık ders saatleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İçeriğinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?

Yeni öğretim programlarının nitelikli olabilmesi, programlar üzerine yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda programların geliştirilmesi ile mümkündür. Başka bir ifadeyle uygulanan programlar, araştırmacıların programlar üzerine yaptıkları çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilebilir (Butakin ve Özgen, 2007). Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde matematik dersi öğretim programları üzerine yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, farklı kademelerdeki matematik dersi öğretim programlarının farklı ülkelerin matematik dersi öğretim programları ile karşılaştırıldığı (Uysal & İncikabı, 2018; Güzel, Karataş, & Çetinkaya, 2013); ülkemizde uygulanmakta olan matematik öğretim programlarının uluslararası sınavlara göre değerlendirildiği (Kılıç, Aslan-Tutak, & Ertaş, 2014); programlara dair öğretmen görüşlerinin incelendiği (Duru & Korkmaz, 2010; Bal, Karabay Turan, & Kusdemir Kayıran, 2021) çalışmalar vardır. Ancak özellikle sınıf kademesi bağlamında derinlemesine ele alınan çalışmaların eksikliği dikkat çeken bir durum olmuştur. Ayrıca, tüm dersler gibi matematikle ilgili bazı informal bilgiler ile gelen öğrencilerin formal olarak ilk deneyimlerini kazanmalarına aracılık eden sınıf kademesi ilkokul 1. sınıf kademesidir (Yılmaz Aslan, 2023) bilgisini dikkate aldığımızda özellikle ilkokul 1. sınıf matematik öğretim programlarını incelemek bu

çalışmanın ana odağını oluşturmuştur. Ayrıca yapılan uluslararası sınavlarda, Türk öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinde de düşük seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Erken yaşlarda çocuklara kazandırılan matematiksel bilgi ve kavramların, çocukların matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı (Björklund, van den Heuvel-Panhuizen, & Kullberg, 2020; Zippert, Clayback, & Rittle-Johnson, 2019) düşünüldüğünde ilkökul düzeyinde matematiksel içeriğin nasıl şekillendiği ve son yüzyılda Türkiye’de revize edilen içerikte ne tür değişimler meydana geldiğinin incelenmesi içerik oluşturma çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

2. Yöntem

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının matematik içeriklerinin incelendiği bu nitel çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi çalışmalarında araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller analiz edilerek veriler toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

2.1. İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında doküman olarak cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul 1. sınıf matematik dersi öğretim programı içerikleri kullanılmıştır. İncelenen her bir programın ilgili kısımlarının sayfa sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

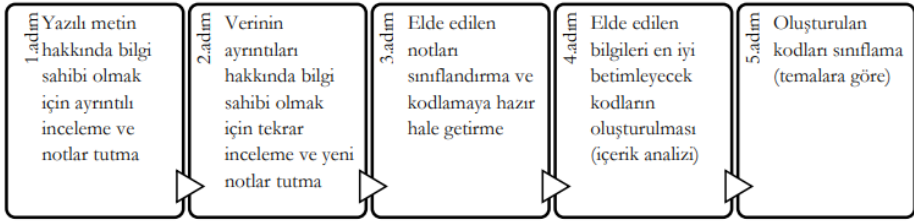
Tablo 1. Öğretim Programlarına Göre 1. Sınıf Matematik Dersi İçeriğinin Sayfa Sayısı

	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Sayfa sayısı	4	3	3	4	34	37	56	28	6	6

Tablo 1’de görüldüğü gibi ilkökul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının içeriğine dair sayfa sayıları programlara göre değişim göstermektedir. İlgili içerik için 1998 programındaki sayfa sayısı 56 ile en fazla iken 1936 ve 1948 programlarındaki sayfa sayısının 3 olduğu görülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analiz Yöntemi

Bu çalışma kapsamında verilerin toplanması ve analiz süreci ile ilgili Creswell (2007) tarafından önerilen Şekil 1’deki adımlar uygulanmıştır.



Şekil 1. Veri Toplama ve Analiz Süreci (Creswell, 2007)

Bu çerçevede çalışmanın araştırma sorularına cevap aranırken araştırma kapsamında incelenen öğretim programlardaki içerik üç adımda analiz edilmiştir:

1. Adım. Birinci sınıf matematik dersi içeriğinin haftalık ders saati ve içeriğin isimlendirilme biçimi belirlenmiştir.
2. Adım. İçerik öğrenme alanları altında sınıflandırılmıştır.
3. Adım. Her bir öğrenme alanının içeriği belirlenmiştir.

2.3. Güvenirlilik

Verilerin analizlerinin güvenilirliği kapsamında öğretim programlarının içeriklerine dair yapılan kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “Görüş birliği” ve “Görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiş, Bulguların güvenilirliği “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)” formülüyle (Miles & Huberman, 1994) hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda % 90’ının üzerinde bir oranda bir uyum tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’a göre bu oran güvenilir olarak kabul edilmektedir. Ayrıca görüş ayrılığına düşülen kodlar için araştırmacılar bir araya gelerek ortak bir görüşe varmışlardır. Böylece veri analizinin güvenilirliği artırılmıştır.

3. Bulgular

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının içeriklerinin analizinden elde edilen bulgular haftalık ders saatlerindeki değişim ve yapılandırılma biçimi, öğrenme alanları ve her bir öğrenme alanının alt öğrenme alanları ve içeriklerindeki değişim başlıkları altında sunulmuştur.

3.1. Haftalık Ders Saatleri ve Programın Yapılandırılma Biçimi

İncelenen öğretim programlarına göre ilkokul 1.sınıf matematik dersi içeriğinin haftalık ders saatleri ve içeriklerin isimlendirilme biçimleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programlarına Göre Haftalık Ders Saatleri ve İçeriğin İsimlendirilmesi

	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Haftalık ders saati	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5
Kazanım/ amaç sayısı	6	8	7	10	40	39	44	44	45	36

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul 1.sınıf matematik dersi haftalık ders saati sayısı 4-5 arasında değiştiği, Kazanım sayılarının da 1983’ten buyana fazlaştığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretim Programlarının Yapılandırılma Biçimi ve Akış Sırası

Öğretim Programları	Yapılandırılma Biçimi
1930	Hülasa Tafsil ve izah
1936	Hedefler-Direktifler Hülasa-İzah
1948	Genel amaçlar-Açıklamalar Ders konuları-Amaçlar Terim ve işaretler
1968	Amaçlar-Açıklamalar Aritmetik (Konu başlıkları ve açıklamalar)-Alıştırmalar Geometri-Matematik sözlüğü ve işaretleri
1983	Açıklamalar Genel amaçlar Aritmetik-Konulara ait alt amaçlar ve davranışlar İşleniş-Değerlendirme Geometri-Konulara ait alt amaçlar ve davranışlar İşleniş-Değerlendirme
1990	Genel açıklamalar-Amaçlar Aritmetik- Konulara ait alt amaçlar ve davranışlar İşleniş-Değerlendirme Geometri-Konulara ait alt amaçlar ve davranışlar İşleniş-Değerlendirme

1998	Hedefler-Üniteler ve süreleri Alt hedef ve davranışlar Kullanılan temel kavramlar ve semboller Örnek işleniş -Konu -Süre -Yöntemler ve teknikler -Araçlar ve gereçler -Öğrenme ve öğretme etkinlikleri -Ölçme ve değerlendirme
2005	Giriş Program vizyonu-Yaklaşımı-Temel öğeleri Matematiksel beceriler ve açıklamaları Öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri Konulara göre kazanımlar-Etkinlik örnekleri-Açıklamalar
2015	Genel amaçlar Temel beceriler Program yaklaşımı Üniteler ve zaman dağılımları (sınıf kademesine göre) Konulara göre kazanımlar-Terimler-Açıklamalar

Tablo 3 incelendiğinde İçeriğin isimlendirilmesinin ise 2005'ten bu yana kazanım temelli olarak verildiği görülmektedir. Yani öğretim programlarının dersin sonunda öğrencilerin ulaşmasını beklediği hedefleri isimlendirme şekli 2005 yılı öğretim programıyla beraber “kazanım” olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Öğretim programlarının hepsinde ortak olarak hedeflenen kazanımlara açıklamalarında (izah) eşlik ettiği görülmektedir. 1948 programı itibariyle her konu ile ilgili matematiksel terim ve semboller doğrudan yer almaktadır. 1968 programından 1998 öğretim programına kadar her bir konu için değerlendirme başlığı verilmiş ve örnek sorular yer almaktadır. Özellikle 1998 programında örnek sınıf için öğretim uygulamaları detaylı olarak (konu-süre-yöntem teknik vs.) belirtilmiş olup 2005 programı itibariyle daha çok örnek etkinlik ve/veya kazanımlara ilişkin açıklamalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca 2005 programıyla beraber öğrencilerin sahip olması gereken becerilere ilişkin detaylar da öğretim programlarının akışı içerisinde yer almıştır. 2018 programıyla beraber değerler ve yetkinlikler başlığı program içerisine dahil edilmiştir.

3.2. Öğrenme Alanları

Öğretim programlarına göre 1. sınıf matematik dersi içeriğinin öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Programlarına Göre 1. Sınıf Matematik Dersi İçeriğinin Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Sayılar ve sayılarla işlemler	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Geometri	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Ölçme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Cebir	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+
Veri	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+

Tablo 4 incelendiğinde tüm programlarda sayılar ve sayılarla işlemler ile ölçme öğrenme alanlarına yer verildiği görülmektedir. Geometri öğrenme alanının içeriğine 1968 programı itibariyle yer vermeye başlanmıştır. Daha önceki programlarda ise doğrudan bir kazanıma yer verilmemiştir. Cebir öğrenme alanına sadece 1968, 2015 ve 2018 programlarında yer verilmiştir. Veri öğrenme alanına ise 2015 ve 2018 programlarında yer verilmiştir.

3.2.1. Sayılar Öğrenme Alanının Alt Öğrenme Alanları

Öğretim programlarına göre 1. sınıf matematik dersi içeriğinin analizlerinden sayılar ve sayılarla işlemler alt öğrenme alanları bazında bulgular elde edilmiştir. Her bir alt öğrenme alanı için elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sayıları Kavram ve Yazma Alt Öğrenme Alanının İçeriğinin Programlara Göre Değişimi

Alt Öğrenme Alanları	İçerik	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Sayıları Kavrama ve yazma	100 e kadar teker teker ve gruplar halinde ritmik sayma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Geriye doğru sayma	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	20 ye kadar yazma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	20 ye kadar eşleştirme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sayı doğrusunda gösterme	-	-	+	-	+	+	+	-	-	-
	Sıfır sayısını kavrayabilme	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Aritmetik/hesaplama	20 ye kadar sayılarla toplama ve çıkarma	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	20 ye kadar sayılarla toplama ve çıkarma (Zihinden)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	20 ye kadar sayılarla çarpma ve bölme	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
	20 ye kadar sayılarla çarpma ve bölme (zihinden)	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
	20 ye kadar olan doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemlerinde problem çözme	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Matematik(hesap) işaretleri ve sözlüğünü tanımlama	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+
Kesirler	Yarım kesir kavramı	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	Çeyrek kesir kavramı	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
	Yarım, bütün ve çeyrek arasındaki ilişkiyi kavrama	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-
Kümeler	Küme kavramı	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
	Kümeler arası ilişkilendirme/ eşleştirme	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde;

- Sayıları kavram ve yazma alt öğrenme alanının içeriğinin genel olarak hep aynı olduğu görülmektedir. Sadece sayı doğrusunda gösterme ve geriye doğru saymaya bazı programlara 1. sınıf düzeyinde yer verilmediği,

- Aritmetik/hesaplama alt öğrenme alanının içeriğinde 20'ye kadar sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin tüm programlarda ortak olduğu ancak çarpma ve bölme işlemlerinin 1948 programı ve 1998'den sonraki programlarda yer verilmediği,

- Kesirler alt öğrenme alanı bağlamında incelendiğinde, ilkökul 1. sınıf düzeyinde kesirler alt öğrenme alanının içeriğine 1968 programında hiç yer verilmemiş, 1948, 1983, 1990 ve 1998 programlarında sadece yarım kavramına diğer programlarda ise bütün, yarım ve çeyrek kavramlarına yer verildiği,

- Kümeler alt öğrenme alanı bağlamında incelendiğinde, ilkökul 1. sınıf düzeyinde kümeler alt öğrenme alanı bağlamında sadece 1983, 1990 ve 1998 öğretim programlarında kümeyi kavrayabilme ve kümeler arasındaki ilişkiler konularına yer verildiği görülmektedir.

3.2.2 Geometri Öğrenme Alanının Alt Öğrenme Alanları

Öğretim programlarına göre 1. sınıf matematik dersi içeriğinin analizlerinden geometri işlemler alt öğrenme alanları bazında bulgular elde edilmiştir. Her bir alt öğrenme alanı için elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Geometrik Şekiller ve Cisimler Alt Öğrenme Alanının İçeriğinin Programlara Göre Değişimi

Alt Öğrenme Alanları	İçerik	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Geometrik Şekiller ve Cisimler	Çember, daire bilgisi	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+',
	Doğru ve doğru parçası bilgisi	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
	Üçgen, Dikdörtgen, kare	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+**
	Nokta bilgisi	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
	Küre, silindir küp dikdörtgenler prizması	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Uzamsal İlişkiler	Uzun-kısa, büyük-küçük, geniş -dar, yüksek-alçak vs.	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	Eşlik	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
	Varlıklar arasında benzerlik farklılıkları görebilme	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
	Yer yön ifadeleri	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Geometrik Örüntüler	Örüntü	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
	Örüntü ile süsleme	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+

*: Model kullanarak geometrik yapılar oluşturma

** : Köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırma

': Sadece çemberi tanıma

Tablo 6 incelendiğinde;

- İlkokul 1. sınıf düzeyinde geometrik şekiller ve cisimlerin görselleri özelinde bir içerikte verildiği,

- Uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanında uzun-kısa, büyük-küçük, geniş -dar, yüksek-alçak vs. kavramların günlük hayat durumlarında kullanılmasına yönelik çalışmalar 1948 yılından itibaren yer verildiği ancak 2005 programında bu kavramlardan sadece az-çok, 2018 programında ise sadece uzun-kısa kavramlarının verildiği görülmektedir. Eşlik ve yer yön (altında-üstünde, etrafında-solda-sağda-arada-önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzak-yakın,

içinde-dışında, çukurda-tümsekte) kavramlarına 2005 programından itibaren yer vermeye başlanmıştır. Varlıklar arasında benzerlik farklılıkları görebilme konusuna ise sadece 1983, 1990 ve 1998 programlarında yer verildiği,

- Geometrik örüntüler alt öğrenme alanında 2005 programından itibaren örüntülere yer verildiği ancak sadece 2015 programında örüntülerle süslemeler konusuna yer verildiği görülmektedir.

3.2.3. Ölçme Öğrenme Alanının Alt Öğrenme Alanları

Ölçme öğrenme alanı bağlamında paralarımız, uzunluk, tartma, içeriğinin programlara göre değişimi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Geometrik Şekiller ve Cisimler Alt Öğrenme Alanının İçeriğinin Programlara Göre Değişimi

Alt öğrenme alanları	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Paralarımız	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Uzunluk (karış, parmak, kulaç, metre)	+*	+	+*	+	+	+	+	+**	+**	+**
Tartma (Kg)	+	+	+	-	-	-	-	+**	+**	+**
Zaman (Gün, hafta, ay, yıl)	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Zaman (Saat)	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Sıvı ölçme	-	-	-	-	-	-	-	+	+**	+**

*: metre kavramının yanı sıra cm kavramı da tanıtılmıştır.

** : Ölçme yapmadan karşılaştırma (daha uzun, Daha kısa, daha hafif, daha ağır, daha az daha fazla vb.) ve sadece standart olmayan ölçü aracı kullanma

’ : Sadece gün ve ay

Tablo 7 incelendiğinde;

- Paralarımız alt öğrenme alanına her programda yer verildiği
- 2005 programına kadar uzunluk ölçme alt öğrenme alanı bağlamında metre ve standart olmayan uzunluk ölçme araçlarına yer verildiği, 2005 programı ile beraber sadece standart olmayan uzunluk ölçme araçlarına yer verildiği
- 1968 programına kadar tartma alt öğrenme alanı bağlamında kilogram kavramı verilirken 2005 programı ile beraber sadece daha ağır, daha hafif kavramları özelinde kalındığı,
- Gün, hafta, ay ve yıl kavramlarına hemen hemen bütün programlarda, saat konusuna ise 1983 programıyla beraber yer verildiği,

- Sıvı ölçme alt öğrenme alanına dair içeriğe 2005 programı ile beraber yer verilmeye başlandığı görülmektedir.

3.2.4. Cebir ve Veri Öğrenme Alanlarının Alt Öğrenme Alanları

Cebir ve veri öğrenme alanlarına dair içeriğin programlara göre değişimi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cebir ve Veri Öğrenme Alanlarına Dair İçeriğin Programlara Göre Değişimi

Öğrenme Alanları	Alt öğrenme alanları ve içerik	1930	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2015	2018
Cebir	Sayı örüntüleri	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Veri	Tablo okuma	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
	Veri toplama çetele tablosu oluşturma nesne grafiği oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 8 incelendiğinde, cebir alt öğrenme alanına dair içerik sayı örüntüleri özelinde sadece 2015 programında verildiği görülmektedir. Veri öğrenme alanına dair içerik ise tablo okuma özelinde 2005 programından itibaren, çetele tablosu ve nesne grafiği konusuna sadece 2015 programında yer verilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının içeriklerindeki (ders saati, hedeflenen kazanımlar ve sayısı vb.) değişimlerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; haftalık ders saatleri ve yapılandırma boyutu, öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarının içerikleri boyutlarında elde edilen bulgular ayrı olarak tartışılmıştır.

4.1. Haftalık Ders Saatleri ve Programın Yapılandırılma Biçimi Bulgularının Tartışılması

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programı içeriğindeki değişimin incelendiği bu çalışmada 1983, 1990, 1998 ve 2005 programlarının daha detaylı şekilde verildiği görülmüştür. Öğretilmesi beklenen konuya yönelik kazandırılacak tutum ve değerlerin oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde içeriğin detaylı olarak verilmesi ve kazanımlarda da aradaki ilişkinin daha açık bir şekilde gözlenebilmesi daha da

önemli görülmektedir (Demir, 2021). Bu yönüyle program içeriklerinin detaylı verilmesinin daha uygun olacağı düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokul 1. sınıf matematik dersi haftalık ders saati sürelerinin 4 ile 5 saat arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca özellikle 1983-2005 yılları ve arasında yer alan öğretim programlarındaki kazanım sayılarına bakıldığında haftalık ders saatinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Matematiğin öğrenilen bilgiyi uygulama çalışmalarının yani daha çok alıştırmaya yapmanın öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde haftalık ders saati süresinin fazla olmasının olumlu bir durum olacağı söylenebilir.

Öğretim programlarında ana bölümlerin isimlendirilme biçiminde de bir değişkenliğin olduğu görülmektedir. Hülasa olarak isimlendirilen içerik, amaç-davranış formatına evrilmiş ve zamanla kazanım temelli bir hale gelmiştir. 1948 yılı programıyla beraber dersin ismi ve kavramların yeni ifade edilmiş biçimleriyle kullanılmaya başlandığı görülmüştür (Sezgin Memnun, 2013). 1983 programıyla birlikte her bir kazanım ait olduğu konu başlıkları altında yer almaya başlamış, 2005 programı itibarıyla tamamen kategorize edilerek öğrenme ve alt öğrenme alanları formatına evrilmiştir. Bununla beraber hedeflenen öğrenci davranışlarının isimlendirilme biçimi hülasa olarak ifade edilirken 1968 programıyla beraber amaç kavramına ve 2005 yılı itibarıyla ise kazanım kavramına dönüşmüştür. Bu başlık altında verilen ifadelerin ise “-mek, -mak” mastar halinden, “yapar, okur” şeklinde öğrenci merkezli uygulama temelli bir hale gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri ve Singapur gibi ülkeler programlarını standart temelli (Common Core State Standart) olarak hazırlamaktadır (Ertl, 2014). Standart temelli programlarda “Eşitlik” şeklinde genel ifadeler kullanılırken kazanım temelli ifadelerde “Eşitliğin korunumu ilkesini anlar” gibi daha detay ve yönlendirici cümle şeklinde ifade söz konusudur (Bozkurt, Kurt, & Tezcan, 2020).

Öğretim programlarındaki yapılandırılma şekli ve akış sıralaması ile ilgili bulgulara bakıldığında 1930 programından 2005 programına kadar doğrudan matematik dersi ile ilgili açıklamalardan bahsedilmiş ve ardından sınıf kademelerine göre kazanım ifadelerine yer verilmiştir. 2005 programı itibarıyla öğretim programlarında öncelikle sahip oldukları yaklaşım, vizyon ve öğelerinin ne olduğu ve bunlarla ilgili detaylı bilgilendirmelerden bahsedilmiş daha sonrasında sınıf kademelerine göre kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca yine 2005 programı itibarıyla öğrencilerin sahip olması gereken becerilerden (daha sonraki programlarda bu kavram değerler ve yetkinlikler olarak güncellenmiştir) bahsedilmiştir. Burada yaşanan değişikliğin en büyük

sebebinin 2005 programı itibariyle programların yapılandırmacı yaklaşım (MEB,2005) benimsenerek hazırlanmış olması olabilir.

4.2. Öğrenme ve Alt Alanları ve İçerik Bağlamında elde Edilen Bulguların Tartışılması

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının sayılar, sayılarla işlemler ve ölçme öğrenme alanları ağırlıklı olduğu görülmüştür. 1968 programı ile beraber geometri öğrenme alanı bağlamında da içerik verilmeye başlanmıştır. Ancak özellikle 2005 programı ile beraber az da olsa cebir ve veri öğrenme alanlarından içeriklere de yer verilmeye başlanmıştır. Sayılar öğrenme alanında özellikle sayıları kavrama ve yazma ile hesaplama/aritmetik alt öğrenme alanlarının içeriklerinin çok fazla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak kümeler ve kesirler alt öğrenme alanlarının içeriğinin programlara göre değişiklik göstermiştir. Benzer şekilde geometri öğrenme alanının alt öğrenme alanlarının içeriğinin de programlara göre farklılaşabildiği görülmüştür. Ölçme öğrenme alanının alt öğrenme alanlarına dair içeriklerde 2018 programına doğru geldikçe bir azalmaya gidildiği sadece 2005 programı ile beraber sıvı ölçme alt öğrenme alanından da içerik verilmeye başlanmıştır. Buradan 2005 programıyla beraber içeriklerde önceki programlara kıyasla dikkat çekici farklılıklar görüldüğü söylenebilir.

Sayılar ve sayılarla işlemler öğrenme alanı altında yer alan kazanımlara bakıldığında öğretim programlarının sayı doğrusu, sıfır kavramı, toplama ve çıkarma işlemlerinde problem çözme, çeyrek kesir kavramı ve bütün-yarım ve çeyrek arasındaki ilişki konularında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca kümeler ile ilgili kazanımlara sadece 1983-1990 ve 1998 programlarında yer verildiği görülmüştür. Bu durum hangi düzeyde ve derinlikte matematik dersi içeriğinin verilmesi gerektiği konusunda tartışmaların devam ettiğini göstermektedir.

Geometri öğrenme alanı altında yer alan kazanımlara bakıldığında ise farklılıkların genel olarak kazanımların vurgu derecesinde ve derinlik kategorilerinde ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, geometrik cisimler ile ilgili kazanımın yer aldığı programlara (2005, 2015 ve 2018) baktığımızda 2005 programında diğer programlardan farklı olarak modelleme ve yapılar oluşturmaktan bahsedilmiştir. Bir başka örnek olarak, geometrik şekiller ile ilgili kazanımın yer aldığı programlara (1968, 1983, 1990, 2005, 2015 ve 2018) baktığımızda 2018 programında diğer programlardan farklı olarak köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırmadan bahsedilmiştir. Ölçme alanı altında yer

alan kazanımlara bakıldığında da geometri öğrenme alanındaki gibi vurgu ve derinlik olarak farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür. Veri öğrenme alanının sadece 2015 yılında olmasından dolayı bir kıyaslamadan söz etmek mümkün olmamıştır. Buradan hareketle öğretim programları arasında kazanımlara göre farklılıkların kazanım sayılarının yanı sıra aynı kazanımların vurgu derecesi ve derinlik seviyeleri bağlamında da olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğretim programlarındaki değişimlerle birlikte ele alınması gereken diğer konu, öğretim programı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkidir. Bununla ilgili olarak, Steiner'a (2017) göre uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren ülkelerin ortak özelliği kapsamlı bir öğretim programına sahip olmalarıdır. Bundan dolayıdır ki, farklılıkların neye göre oluştuğunu bilmek ve bu farklılıklara göre öğrenci başarılarının değişimini görmek hali hazırda var olan öğretim programıyla ilgili bir yeniliğin yapılıp yapılmama gerekliliği için bir zemin oluşturabilir.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programlarının içeriğinin resmi ortaya konulmaya çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda, öğretim programının içeriğine dair öğrenci seviyesine, günümüz şartlarına ve günlük hayat ihtiyaçlarına uygun olarak okullarda yapılan uygulamalar ve öğretmen görüşleri ile farklı ülkelerin programları esas alınarak ne tür güncellemelerin yapılması gerektiğine bakılabilir.

Kaynakça

Alvarez, M. E., & Anderson-Ketchmark, C. (2011). Danielson's framework for teaching. *Children & Schools*, 33(1), 61-63. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/33.1.61>

Bal, P., Karabay Turan, A. & Kusdemir Kayıran, B. (2021). Analysis of elementary school teachers' evaluations regarding the mathematics curriculum. *Trakya Journal of Education*, 11(2), 717-732.

Björklund, C., van den Heuvel-Panhuizen, M., & Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM*, 52, 607-619.

Bozkurt, A., Kurt, S. Ç., & Tezcan, S. (2020). Türkiye (5-8. sınıflar) ve Singapur (P5-6., S1-2. sınıflar) matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22.

Butakın, V., & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82- 94.

Clements, D. H., Agodini, R., & Harris, B. (2013). *Instructional practices and student achievement: Correlations from a study of math curricula*. (NCEE Evaluation Brief No. 2013-4020). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.

Çiftçi, Z. B., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.

Demir, E. (2021). Comparison of 2018 chemistry curriculum and 2018 science high school chemistry curriculum in terms of basic elements. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 6(2), 171-208.

Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.

Ertl, H. (2014). *An analysis and comparison of the common core state standards for mathematics and the Singapore mathematics curriculum framework*. Master's Thesis, The University of Wisconsin, Milwaukee.

Gözütok, F. D. (2013). *Curriculum development in Turkey*. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 604-618). New York: Routledge.

Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.

Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511.

Ingram, J., Sammons, P., & Lindorff, A. (2018). Observing effective mathematics teaching: A review of the literature. *Education Development Trust*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587049.pdf>

Kılıç, H., Aslan-Tutak, F., & Ertaş, G. (2014). TIMSS merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129-141.

Krajcik, J. (2011). Learning progressions provide road maps for the development and validity of assessments and curriculum materials. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 9(2-3), 155-158.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1968). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1990). İlköğretim matematik dersi programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (1998). İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). (20015). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Basımevi. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEB). (1983). İlkokul matematik programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özmentar, M. F., Ağaç, G., & İlgün, Ş. (2017). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının alıştırma bağlamında incelenmesi: Tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 295-317.

Selkrig, M., & Keamy, K. (2015). Promoting a willingness to wonder: Moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. *Teachers and Teaching*, 21(4), 421-436. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.969104>

Sezgin Memnun, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet Dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71 - 91.

Schoenfeld, A. H. (2013). Classroom observations in theory and practice. *ZDM*, 45, 607-621. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-012-0483-1>

Steiner, D. (2017). Curriculum research: What we know and where we need to go.

Uysal, R., & İncikabı, L. (2018). Son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 223-247.

Yılmaz Aslan, B. (2023). *Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan matematik öğretimi dersinin yapılandırılma sürecinin öğretmen eğitimcilerinin*

görüşlerine göre incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Zippert, E. L., Clayback, K., & Rittle-Johnson, B. (2019). Not just IQ: Patterning predicts preschoolers' math knowledge beyond fluid reasoning. *Journal of Cognition and Development, 20(5), 752-771.*

BÖLÜM III

HAYAT BİLGİSİ VE FEN BİLİMLERİ DERSLERİNİN ÜÇÜNCÜ SINIFTA AYNI SINIF DÜZEYİNDE OKUTULMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

*Teachers' Views on Teaching Life Sciences and Science
Courses at the Same Grade Level in the Third Grade*

Fatih Mutlu ÖZBİLEN¹ & Tuncay CANBULAT²

¹(Dr. Öğr. Üyesi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,

E-mail: fatihmutlu.ozbilen@comu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3187-0028

²(Doç. Dr.), Dokuz Eylül Üniversitesi,

E-mail: tuncay.canbulat@deu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6616-1948

1. Giriş

Temel eğitim kademesinde öğrencilere sunulan ve hayata hazırlanmalarında önemli bir ders olan *Hayat Bilgisi*, hayatın içerisinde olaylarla bireylerin çevrelerini ve temel düzeydeki kavramları tanımalarına yardımcı olmaktadır. Hayat bilgisi öğretim programında (MEB, 2018) da belirtildiği üzere programın asıl amacı; bireylerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına, kendilerini tanımalarına, sağlıklı ve güvenli bir hayat yaşamalarına, içerisinde buldukları toplumun değerlerini benimsemelerine, çevre ve doğaya karşı duyarlılık sahibi olmalarına, araştırma yapmalarına, üretmelerine ve ülkelerini sevmelerine destek olmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hayat bilgisi dersi ile öğrencilere birey, toplum ve doğaya yönelik birtakım bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Hayat bilgisi dersi, sosyal ve doğa bilimlerini bütünleştirerek genel anlamda iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Sağlam, 2015). İlkokul eğitiminde stratejik bir konumda olan bu ders, öğrencilere yurttaşlık eğitiminin verilmesini ve bu sayede gelecekteki toplumların şekillenmesinde başrolü oynayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır (Canbulat, 2018). Aynı zamanda hayat bilgisi dersi, öğrencilerin sadece yaşadıkları toplumu değil tüm dünyayı tanımalarını ve süreç içerisinde karşılaşılması olası problemleri çözebilmeleri hususunda hayata bir ön hazırlık yapmaları açısından da önemlidir (Tacman & Ekizoglu, 2012). Bu nedenle, öğrencilerin doğa olayları ve bilimsel okuryazarlık anlayışlarını geliştirebilmeleri açısından hayat bilgisi dersi ile anlamlı deneyimler yaşamaları önemli görülmektedir (Forbes, Sabel & Zangori, 2015). Çünkü öğrencilerin gözlemlerine ve deneyimlerine dayalı olarak aktif bir şekilde bir dünya görüşü elde ettikleri düşünülmektedir. Hem formal eğitim hem de diğer gözlem ve deneyimler ile kazanılan bilgiler öğrenciler tarafından daha sonra kullanılmaktadır (Bybee & Landes, 1990). Bu bağlamda hayat bilgisi dersinde edinilen bilgi ve becerilerin daha ileriki yıllar için önemli bir basamak olduğu ve öğrencilerin bilgi inşası sürecinde önemli bir yapı taşı oldukları söylenebilir.

Cumhuriyet Dönemi'nde 1924 yılında yapılan önemli değişikliklerle hazırlanan programda *Hayat Bilgisi* dersi yer almamış, bu ders yerine *Tabiat Tetkiki*, *Ziraat* ve *Hıfzıssıhha* dersleri ilkokulda okutulmuştur (Cicioğlu, 1985). İlköğretimde kabul edilen toplu öğretim sisteminin içerisinde yer alan ve kendine has bir özelliği bulunan hayat bilgisi dersi, 1926 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ders programına girmiştir (Binbaşıoğlu, 1998). O zamandan beri Türkiye'de Cumhuriyet müfredatlarının tümünde bulunan ve ilkokulun ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi dersi, en önemli derslerden biri olmuş; ayrıca en fazla 18 ders saati ile 1936, 1948 ve 1968 müfredatlarında yer almıştır (Şahin, 2009). 2017 yılında yapılan değişikliklerden önce 2015 yılı hayat bilgisi öğretim programına göre bu ders ilk üç yılda toplamda 11 saat okutulmaya başlanmıştır. Özellikle tarihin en az hayat bilgisi ders saatinin 2015 yılındaki programda yer almış olması bu dersin içeriğinde bulunan fen bilimleri dersine ait konuların çıkarılarak o derste okutulmaya başlamasının bir göstergesi olmuştur (Tay & Baş, 2015). Bu derse ilişkin öğretim programı en son olarak 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı yeni düzenlemelerle birtakım değişikliklere uğramıştır (MEB, 2018). 2013 yılına kadar gerçekleştirilen düzenlemelerle hayat bilgisi dersi, ilkokulun ilk üç sınıfında sosyal ve fen bilimleri konularını içine alan bir yapıda olmuştur. 4. ve 5. sınıflarda ise hayat

bilgisi dersinin içeriği “sosyal bilgiler” ve “fen ve teknoloji” dersleri içerisine dağıtılmıştır (Baysal, Tezcan & Demirbaş-Nemli, 2017). Daha önceki yıllarda 4. sınıfta öğretimine başlanan fen bilimleri dersi, 2013 yılında hazırlanan ilköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programıyla birlikte 3. sınıftan itibaren öğrencilere okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2013). Aslında bu iki dersin birbirini tamamlayan ders oldukları yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Başar & Yağcı, 2017; Forbes et al., 2015; Gültekin & Kılıç, 2014). Nitekim Başar ve Yağcı (2017) hayat bilgisi dersi kapsamında verilen fen eğitiminin 3. sınıf fen bilgisi dersine hazırlık niteliğinde olduğunu; bu nedenle 3. sınıf fen bilgisi dersi müfredatı uygulanmaya başlamadan önce öğretmenler tarafından 1. ve 2. sınıf hayat bilgisi dersindeki konulara ilişkin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Gültekin ve Kılıç da (2014) hayat bilgisi dersinin 3. ve 4. sınıfta okutulan fen bilimleri (ya da eski adıyla fen ve teknoloji) ile 4. sınıfta okutulan sosyal bilgiler derslerine temel oluşturduğunu, Tay ve Baş da (2015) bu dersin sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin konularına sahip olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Forbes ve arkadaşları (2015) ise ortaokul ve lise yıllarında öğrencilerin sağlam bir kavramsal temel oluşturabilmeleri açısından hayat bilgisi öğrenmelerini sağlayacak yenilikçi bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin fen bilgisi derslerine hazırlık aşamasında hayat bilgisi dersinin çok önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında hayat bilgisi öğretim programlarının mevcut durumunu konu alan araştırmalara rastlanmaktadır (Aktay & Çetin, 2019; Atik & Aykaç, 2019; Canbulat, 2018; Şahin, 2009; Tay & Baş, 2015; Uçuş-Güldalı & Demirbaş, 2017). Ayrıca, hayat bilgisi dersinin etkililiğini, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine yönelik işlevselliğini, bünyesindeki kazanımlara ve uygulanaşına ait birtakım öğretmen görüşlerinin de değerlendirilmesini amaçlayan araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Aslan-Altan, 2018; Baysal, Tezcan & Demirbaş-Nemli, 2017; Gültekin & Kılıç, 2014; Güneş & Demir, 2007; Taneri & Engin-Demir, 2013; Yıldız-Selbi, 2019; Yıldırım, 2019). Bu araştırmaların tümü bir bütün olarak ele alındığında, hayat bilgisi dersinin temel eğitim basamağının merkezinde olan önemli bir ders olduğu ve öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak ileriki yaşamlarını yapılandırılmaları sürecinde onlara önemli katkılar sağladığı ancak geçmişten itibaren yapılan değişikliklerde derse ilişkin tam bir standart çerçevenin oluşturulamadığı görülmektedir. Örneğin Baysal ve arkadaşlarının (2017) araştırmasında, fen bilgisi dersine ait konuların hayat bilgisi dersi içerisinde dengeli dağılmamış olması bunlardan birisi olarak

değerlendirilebilir. Buna karşılık, fen bilimleri öğretim programının vizyonunda da belirtildiği üzere tüm öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi önemli görülmektedir (MEB, 2013). Dolayısıyla bu amaca ulaşılabilmesi hususunda öğretmenlerin hayat bilgisi dersinin kendine has özelliğini doğru bir biçimde tanımaları ve daha sonraki süreçte aksaklıkların oluşmaması için fen bilimleri dersinin öğretimine başlanan 3. sınıf düzeyinde gerekli yaklaşımı benimsemeleri ve uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin hayat bilgisi dersine yönelik algılarının ve fen bilimleri dersi için ihtiyaç ve beklentilerin belirlenmesinin gerekli olduğu düşüncesi bu araştırmanın önemini daha da çok ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin 3. sınıfta aynı sınıf düzeyinde okutulmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmıştır:

1. Hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine hazırlayıcı rolüne yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

2. 2013 öğretim programı ile hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

3. Fen bilimleri dersinin 3. sınıf düzeyine alınmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

4. İlk dört yılda fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde hayat bilgisi dersinin tek ders olarak okutulması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Ayrıca, araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, vakaların ve olayların karakterize edilmesi ve bu karakterizasyonun keşif sürecinin bir açıklamasıdır (Mesec, 1998). Tekrarlanacak başka bir durum olmadığında ise araştırmacının tek durumlu deseni benimseyebilmesi söz konusudur (Zainal, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkökul 3. Sınıf öğrencilerini okutmuş İstanbul'un Esenyurt ilçesinde bir devlet okulunda görev yapan 10 ve İzmir'in Buca ilçesinin bir özel okulunda görev yapan 20

öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir örnekleme metodu* ve *gönüllülük* temel alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme metodu; bilgi ve güvenilirlik açısından zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak için kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Aşağıdaki Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	İstihdam Durumu	Kıdem Yılı	3. Sınıfı Okutma Sayısı	Öğretmen Kodları	Cinsiyet	İstihdam Durumu	Kıdem Yılı	3. Sınıfı Okutma Sayısı
Ö1	K	Kadrolu	3	1	Ö16	K	Kadrolu	4	1
Ö2	E	Kadrolu	10	2	Ö17	K	Kadrolu	9	1
Ö3	E	Kadrolu	12	3	Ö18	K	Kadrolu	25	6
Ö4	E	Ücretli	3	1	Ö19	K	Kadrolu	13	3
Ö5	E	Kadrolu	8	2	Ö20	K	Kadrolu	3	3
Ö6	K	Ücretli	3	1	Ö21	K	Kadrolu	5	2
Ö7	E	Kadrolu	2	1	Ö22	K	Kadrolu	46	5
Ö8	K	Ücretli	6	2	Ö23	K	Kadrolu	40	6
Ö9	E	Kadrolu	9	2	Ö24	K	Kadrolu	4	1
Ö10	K	Kadrolu	7	2	Ö25	K	Kadrolu	5	1
Ö11	E	Kadrolu	9	3	Ö26	K	Kadrolu	17	4
Ö12	K	Kadrolu	9	2	Ö27	K	Kadrolu	14	3
Ö13	K	Kadrolu	12	5	Ö28	K	Kadrolu	8	3
Ö14	K	Kadrolu	24	4	Ö29	K	Kadrolu	17	5
Ö15	K	Kadrolu	9	2	Ö30	K	Kadrolu	11	3

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan 30 öğretmenden 23’ü kadın ve 7’si erkektir. Öğretmenlerden 27’si kadrolu ve 3’ü ise ücretli olarak görev yapmaktadır. Kıdem yılı açısından bakıldığında; 1-5 yıl arasında 9, 6-10 yıl arasında 10, 11-15 yıl arasında 5 ve 15 yıl üzerinde hizmet yılına sahip olan ise 6 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden 8’inin 1 kez, 8’inin 2 kez, 7’sinin 3 kez, 2’sinin 4 kez, 3’ünün 5 kez ve 2’sinin de 6 kez üçüncü sınıflara öğretim yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, araştırmaya katılan

öğretmenlerin tümünün 3. sınıfta en az bir kez öğretim yaptıkları ve araştırmanın konusuna yönelik bilgi ve deneyime sahip oldukları düşünülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve bir soru listesi oluşturulmuştur. Sonrasında sınıf öğretmenliği alanında hayat bilgisi üzerine çalışmalar yapan bir doçent ve bir profesör akademisyenden uzman görüşü alınarak formdaki sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra sorular, dil bilgisi açısından iki Türkçe öğretmenine okutulmuştur. Soruların son hali, 3. sınıf öğrencilerini okutan iki sınıf öğretmenine uygulanarak bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda görüşme formunun son halinde yer alan 4 görüşme sorusu aşağıdaki gibidir:

1. Önceki tecrübelerinizi de dikkate alarak, hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine yönelik hazırlayıcılık rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

2. 2013 öğretim programıyla birlikte hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

3. Fen bilimleri dersinin 3. sınıfa alınmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?

4. İlk dört yılda fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde hayat bilgisi dersinin tek ders olarak okutulmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

2.4. Veri Toplama Süreci

İlk olarak araştırmacılarından birinin İstanbul'da görev yaptığı ve diğer araştırmacının da İzmir'de ilişkili olduğu bir okulda 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmede araştırmanın amacı kendilerine açıklanarak gönüllü bir şekilde katılım sağlamak isteyenler tespit edilmiştir. Sonra, kararlaştırılan saatlerde okullara gidilerek belirlenen öğretmenler ile uygun bir alanda bireysel ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve "Neden?" sonda sorusuyla görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmelerin en kısısı 6 dakika 38 saniye, en uzununu ise 17 dakika 20 saniye sürmüştür. Görüşmeler, bilgisayara ses kaydedici program ile mp3 formatında kaydedilmiş ve Word programı aracılığıyla yazıya dökülmüştür. Yazıya dökme işlemi sonunda analizi yapılacak toplam 67 sayfalık bir doküman elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde verilerin açıklanabilmesi için kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmakta; bunun

için de verilerin kavramsallaştırılması, elde edilen kavramlar doğrultusunda düzenlenmesi ve verileri açıklayabilecek temaların belirlenmesi süreci izlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çeşitli kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Ortak kodlar aynı kategori ve tema içerisinde frekans (f) şeklinde verilerle tablolandırılmıştır. Araştırmanın etik açıdan geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla öğretmenlerden elde edilen formlar 1'den başlanarak sıralanmış ve öğretmenlere de Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Geçerliğin sağlanabilmesi için analiz sürecinde anlaşılamayan ya da anlaşılmakta güçlük çekilen ifadelerle ilgili olarak katılımcı ve meslektaş teyidi alınmıştır. Yine geçerlikle ilgili olarak araştırmacılar verileri yüz yüze görüşmeler gerçekleştirerek toplamışlar; elde ettikleri verileri ayrıntılı bir biçimde raporlamışlar ve sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamışlardır. Ayrıca verilerin analizi sürecinde öğretmen ifadelerinden anlaşılamayanlar için kendilerine ulaşılmış ve katılımcı teyidi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) belirttiği gibi katılımcı ve meslektaş teyidi, verilerin yüz yüze görüşmelerle toplanması, verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması gibi yöntemler, olgu ya da olaylar hakkında bütüncül bir resmin ortaya çıkarılabilmesi açısından gereklidir.

Güvenirlik açısından ise araştırmacıların rolü, araştırma içerisinde açık bir biçimde ifade edilmiştir. Ayrıca verilerin elde edildiği öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları açık bir şekilde tanımlanmış ve çalışma grubu alt başlığı altında tablo şeklinde verilmiştir. Görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiği, bu verilerin kaydedilme, analiz edilme ve sonuçların birleştirilerek sunulma yöntemleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmışlardır. Nitekim LeCompte ve Goetz'in (1982) de belirtmiş olduğu gibi araştırmacının kendi konumunu açık bir şekilde ifade etmesi, veri kaynağı olan bireylerin detaylıca açıklanması ve veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması gibi yöntemler araştırmaların dış güvenilirliklerinin sağlanması açısından gereklidir (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2008).

2.7. Araştırmacı Rolü

Araştırmacılar, araştırma sürecinin bir parçası konumunda yer alarak nesnel bir biçimde davranarak verilerin toplanması, analiz edilmesi ve

raporlanması süreçlerini yürütmüşlerdir. Asıl veriler toplanmadan önce yapılan pilot uygulamalarda ve sonrasında ulaşılan verilerin yorumlanmasında araştırmacıların bilgi ve tecrübeleri önemli katkı sağlamıştır. Araştırmacılardan birinin mesleki yaşamında daha önceleri uzun yıllar sınıf öğretmenliği yapmış olması, diğ erinin de sınıf öğretmenliği programında akademisyen olması ve uzmanlığının hayat bilgisi öğretimi olması bakımından araştırmanın doğru bir biçimde yürütülmesi ve raporlanmasında önemli bilgi ve deneyimleri bulunmaktadır.

3. Bulgular

3.1. Hayat Bilgisi Dersinin Fen Bilimleri Dersine Hazırlayıcı Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine hazırlayıcı rolüne yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Dersinin Fen Bilimleri Dersine Hazırlayıcı Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f
Hazırlayıcı Olma	Ön öğrenme/hazırbulunuşluk sağlaması	26
	Konuları ilişkilendirmeye imkan tanınması	10
	Derslerin birbirini desteklemesi	7
	Ön deneyim kazandırması	6
	Fen bilimleri kazanımlarını kapsamaması	5
	Fen bilimlerinin temelini oluşturması	4
	Çevreye yönelik farkındalık oluşturması	3
	Sosyal-duygusal açıdan gelişim sağlaması	1
	Toplam	62
Hazırlayıcı Olmama	Fen bilimleri konularının hayat bilgisi dersinin geneline yayılmamış olması	2
	Fen bilimleri kavramlarına hazırlayıcı olmaması	2
	Analitik düşünmeyi desteklememesi	1
	Öğrencileri meraklandırarak konulardan oluşmaması	1
	Derslerin amaçlarının birbirinden farklılaşması	1
	Ölçme ve değerlendirmenin farklılaşması	1
	Toplam	8

Tablo 2’den hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine genel olarak hazırlayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin 62’si “hazırlayıcı olma”, 8’i ise “hazırlayıcı olmama” kategorilerinde toplanmıştır. Bu bağlamda, “hazırlayıcı olma” ile ilgili en fazla ifade edilen öğretmen görüşünün, “ön öğrenme/hazırbulunmuşluk sağlaması” (f=26) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, “konuları ilişkilendirmeye imkan tanınması” (f=10), “derslerin birbirini desteklemesi” (f=7), “ön deneyim kazandırması” (f=6), “fen bilimleri kazanımlarını kapsaması” (f=5), “fen bilimlerinin temelini oluşturması” (f=4), “çevreye yönelik farkındalık oluşturması” (f=3) ve “sosyal-duygusal açıdan gelişim sağlaması” (f=1) görüşleri izlemiştir. “Hazırlayıcı olmama” ile ilgili en fazla ifade edilen öğretmen görüşlerinin, “fen bilimleri konularının hayat bilgisi dersinin geneline yayılmamış olması” (f=2) ve “fen bilimleri kavramlarına hazırlayıcı olmaması” (f=2) olduğu görülmüştür.

Olumlu öğretmen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö1: Evet, hazırlayıcı olduğunu düşünüyorum...Bu derslerin ayrılmasına kadar geçen iki yıllık sürede hayat bilgisi dersinin fen bilimleri ile ilgili çocuklara iyi bir ön deneyim kazandırdığını söyleyebilirim.

Ö6: ...Ön öğrenme hazırbulunmuşluk kesinlikle sağlıyor. Mesela çevreye yönelik farkındalık oluştururken hayat bilgisinde aynı anda doğal çevre yapay çevre konusunu öğreniyoruz. Diğer yandan da fende çevreyi öğreniyoruz... İkisi arasında bir bağ kurabiliyoruz...Çocukları yani deneysel düşünmeye yönlendiriyoruz...

Ö16: Hayat bilgisi dersi verimli işlendiği ve okulda öğrenilenler yaşama geçirildiği takdirde fen bilimleri dersine ön öğrenme sağladığını düşünüyorum.

Ö20: Evet. Hayat bilgisi dersleri, hayata dair konuları içermektedir. Zaten bu derste doğa, yaşam biçimi, kurallar, evimiz, çevremiz...gibi çok kapsamlı konularımız var. Fen bilgisi dersi ile daha derin düşünme, farkındalık, deneylerle pekiştirici çalışmalar çok yararlı olmaktadır. Yani iç içe işlenmesi, ya da hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini, fen bilgisi ile desteklenmesi çok yararlı olmaktadır...

Ö21: Kesinlikle ön öğrenme hazırbulunmuşluk sağladığını düşünüyorum. Hayat bilgisi hayatın içinde işlenmeli, fırsat eğitimlerine yer verilmeli ve öğrenilen konularla yaşantımız arasında bağ kurulmalıdır. İleriki yıllarda fen bilgisi öğretimine zemin hazırlayacağını düşünmekteyim.

Ö28: Evet düşünüyorum. Çünkü hayat bilgisi birçok ders ve hayatın kendisiyle ilgili olduğu için fen bilimleri konularını da içermektedir ve çocukların fen bilimleri dersine hazırbulunmuşluklarını da sağlamaktadır.

Çoğu öğretmene göre hayat bilgisi dersi fen bilimleri dersine hazırlık niteliği taşımaktadır. Hayat bilgisi dersinde işlenen konuların ileriye dönük bir ön öğrenme ve hazırbulunuşluk sağlaması fen bilimleri dersindeki öğrenmeler açısından da önemli görülmektedir. Aynı şekilde konular arası ilişkilendirme imkanının sağlanması da yine bir hazırlık niteliği olarak ele alınmakla birlikte sonraki öğrenmeler açısından kolaylaştırıcı bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Olumsuz öğretmen görüşlerden bazıları da şu şekildedir:

Ö9: *Fen bilimleri dersi daha çok evrende gerçekleşen olaylara, bunun nedenlerine ve sonuçlarına odaklı. Hayat bilgisi, hayatı biraz tanımaya odaklı iken fen bilimleri biraz daha evrende gerçekleşen olaylar, neden-sonuç ilişkisi içerisinde yer aldığı için ben açıkçası hayat bilgisinin fen bilimleri dersine öğrencileri hazırladığını düşünmüyorum.*

Ö10: *Programları incelediğimde özellikle fen bilimleri ile ilgili olan konuların hayat bilgisi ders kitabının ve programın sonuna doğru olduğunu görmekteyiz...Bu yönde hayat bilgisinin fen bilimlerine alt yapı oluşturacağı konusunda tereddütlerim var...*

Ö23: *Birinci ve ikinci sınıflarda bulunan hayat bilgisi dersleri üçüncü ve dördüncü sınıftaki fen bilimleri dersi ön hazırlık sağlamıyor. Hayat bilgisi derslerinin içeriği daha fazla fen bilimlerine yönelik olmalı.*

Bazı öğretmenlere göre fen bilimleri konularının hayat bilgisi dersinin geneline yayılmamış olmasından ve fen bilimleri kavramlarına hazırlayıcı olmamasından ötürü, hayat bilgisi dersinin hazırlayıcılığı hususunda önemli eksiklikler içerdiği şeklinde değerlendirilmektedir.

3.2. 2013 Öğretim Programı ile Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Derslerinin Aynı Sınıf Düzeyinde Okutulmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

2013 öğretim programı ile hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Derslerinin Aynı Sınıf Düzeyinde Okutulmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f
Yararlı Bulma	Farklı amaçlara yönelik konuların öğretilmeye başlaması	11
	Bilim, fen ve teknoloji konularına yönelik farkındalığı artırması	8
	Öğrencilerin ilgi, beceri ve merak duygularını artırması	7
	Derslerin sarmal yapıyla birbirini desteklemesi	7
	Dördüncü sınıfa daha kolay hazırlık sağlamaları	5
	Ders bazlı kazanımların sadeleşmesi	1
	Toplam	39
Yararlı Bulmama	Derslerin tek ders adı altında okutulması gerektiği	5
	Hayat bilgisi dersinin fen bilimlerine yeterli hazırbulunuşluk sağlamaması	3
	Hayat bilgisi dersinin yeterince içselleştirilememesi	1
	Toplam	9

Tablo 3’te 2013 öğretim programı ile hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasının genel olarak yararlı bulunduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin 39’u “yararlı bulma”, 9’u ise “yararlı bulmama” kategorilerinde toplanmıştır. “Yararlı bulma” ile ilgili en fazla ifade edilen öğretmen görüşü, “farklı amaçlara yönelik konuların öğretilmeye başlaması” (f=11) şeklindedir. Bunu sırasıyla, “bilim, fen ve teknoloji konularına yönelik farkındalığı artırması” (f= 8), “öğrencilerin ilgi, beceri ve merak duygularını artırması” (f=7), “derslerin sarmal yapıyla birbirini desteklemesi” (f=7), “dördüncü sınıfa daha kolay hazırlık sağlamaları” (f=5) ve “ders bazlı kazanımların sadeleşmesi” (f=1) görüşleri izlemiştir. “Yararlı bulmama” ile ilgili öğretmen görüşleri ise “derslerin tek ders adı altında okutulması gerektiği” (f=5), “hayat bilgisi dersinin fen bilimlerine yeterli hazırbulunuşluk sağlamaması” (f=3) ve “hayat bilgisi dersinin yeterince içselleştirilememesi” (f=1) şeklindedir.

Yararlı bulduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: ...Fen bilimleri ve hayat bilgisinde farklı olarak spesifik konu alanları da var. Mesela fen bilimlerinde daha çok deney ortamı oluşturulmasının gerektiği kazanımlar yer alıyor. Hayat bilgisi dersinde bu durum söz konusu değil. Daha böyle sosyal hayat dair yani temel vurgusu hayat bilgisinin hayata

dair becerilerin kazandırılması ne bileyim hayata dair becerilerin deneyimlerin öğretilmesi çocuklara...

Ö4: ...Çünkü hayat bilgisinde hayata yönelik iken dedik ya bütün derslerde hemen hemen ilişkilendirme vardır. Ama fen bilimleri dersi biraz daha deney, proje, gözlem bilimsel metotlara dayalı olduğu için ayrı ayrı görmelerinde aynı düzeydeki öğrenciler bile olsa bence iyi. Bence 3. sınıftan itibaren ayrı ayrı okutulması 4. sınıfa bir alt yapı oluşturacağı için fayda sağlamıştır...

Ö14: Evet yararlı olduğunu düşünüyorum. Derslerin birbiriyle ilişkilendirilebilir oluşu, aynı sınıf düzeyinde okutulması kazanımların bütünlüğünü ve birbirini tamamlamasını sağlıyor.

Ö22: ...Hayat bilgisi dersi fen bilimleri dersine geçişi kolaylaştıracağından aynı anda verilebilir. Bu sayede aşamalı bir şekilde konu bütünlüğünün kavranmasını sağlar.

Çoğu öğretmen 2013 öğretim programı ile hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasını genel olarak yararlı bir uygulama olarak düşünmektedir. Farklı amaçlara yönelik konuların daha erken sınıf düzeyinde okutulmaya başlanması bu düşüncenin ortaya çıkmasında en önde gelmektedir. Ayrıca aynı sınıf düzeyinde okutularak hayat bilgisi konuları sayesinde bilim, fen ve teknoloji konularına da farkındalığın artmaya başladığı düşüncesinin öğretmenleri olumlu bakış açısına yönlendirdiği gözlenmektedir.

Yararlı bulmadığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö9: Beraber okutulması yararlı olmadı. Çünkü hayat bilgisinin ön gördüğü şey fen bilimlerine aynı zamanda hazırlıktı. 3. sınıf bazlı, 3. sınıfta okuyan çocuklarımızın da o dersi içselleştirmesi lazım. Ayrı bir ders olduğunda ona karşı tutumlarda değişiyor. Hayat bilgisini de içselleştirmeleri gerekiyor.

Ö26: Bana göre bu uygulama çocukları biraz zorladı. Kafalarının karışmasına sebep oldu. Çünkü bazı konular iki derste de ortaktı.

Ö28: Bu uygulamanın yararlı olduğunu düşünmüyorum. Ders sayısı arttıkça ilkokul çocuklarında kafa karışıklığına sebep olduğunu düşünüyorum.

Bazı öğretmenler hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine yeterli düzeyde hazırbuluşluk sağlamadığını ve ilk iki yılda okutulan hayat bilgisi dersinin yeterli derecede içselleştirilemeden fen bilimleriyle birlikte okutulmasının olumsuzluk oluşturduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşlerinden yola çıkarak derslerin ayrı ayrı dersler olarak okutulmasından ziyade birleştirilerek tek ders adı altında okutulması gerektiğinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

3.3. Fen Bilimleri Dersinin 3. Sınıf Düzeyine Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fen bilimleri dersinin 3. sınıf düzeyine alınmasına yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Dersinin 3. Sınıf Düzeyine Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f
Olumlu Uygulama	Fen bilimlerinin öneminin fark edilmesi	12
	Fen bilimleri konularında öğretim kolaylığı	11
	Birbirini destekleyen konuların hayat bilgisi ile eş zamanlı verilmesi	4
	Temel beceri ve ön hazırlıkların ilk iki yılda kazanılabilmesi	3
	Toplam	30
Olumsuz Uygulama	Derslerin fen bilimleri adı altında birleştirilmesine duyulan ihtiyaç	2
	Fen bilimleri dersinin yalnız başına daha motive edici olması	1
	Toplam	3

Tablo 4’te fen bilimleri dersinin 3. sınıf düzeyine alınmasının genel olarak olumlu görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerinin 30’u “olumlu uygulama”, 3’ü ise “olumsuz uygulama” kategorilerinde toplanmıştır. Bu bağlamda, “olumlu uygulama” ile ilgili en fazla ifade edilen öğretmen görüşü, “fen bilimlerinin öneminin fark edilmesi” (f=12) şeklindedir. Bunu sırasıyla, “fen bilimleri konularında öğretim kolaylığı” (f=11), “birbirini destekleyen konuların hayat bilgisi ile eş zamanlı verilmesi” (f=4) ve “temel beceri ve ön hazırlıkların ilk iki yılda kazanılabilmesi” (f=3) şeklindeki öğretmen görüşleri takip etmektedir. “Olumsuz uygulama” ile ilgili ifade edilen öğretmen görüşleri ise “derslerin fen bilimleri adı altında birleştirilmesine duyulan ihtiyaç” (f=2) ve “fen bilimleri dersinin yalnız başına daha motive edici olması” (f=1) şeklindedir.

Olumlu uygulama olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö2: *Evet olumlu bir uygulama bence. Bu iki ders aynı sınıf seviyesinde elbette işlenebilir. Dersler arasında disiplinler arası ilişki kurmak zaten programın 2005-2006’dan itibaren başlayan programın özünde var...*

Ö5: *...Hayat bilgisi dersi, çocuğun hayata dair temel becerileri kazanması ve sosyal bir ortam olan sınıfta deneyimlerini paylaşması açısından çok önemli*

bir derstir. Bu sebepten hayat bilgisi dersinin varlığı mutlak surette olmalıdır. Öte yandan çağın değişen koşulları ve fen bilimlerinin öneminin kat ve kat artması, fen bilimleri dersinin daha erken sınıflardan başlaması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu sebepten hayat bilgisi dersi devam ederken fen bilimlerini de aynı anda okutmayı tercih ederdim...

Ö15: *...Çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları olayları yorumlama, problem çözüme becerilerini geliştirmesi açısından değerlendirdiğimizde fen bilimleri dersi kazanımlarına yönelik yapılan çalışmaların oldukça faydalı olduğunu, deney ve gözlem becerilerinin yaparak yaşayarak öğrenme sürecine büyük katkısı olduğunu ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.*

Ö21: *Doğru buluyorum. Çocuğun yaşadığı dünyayı, doğa olaylarını, birlikte olduğu canlıları tanıması ne kadar erken olursa o kadar iyi olduğunu düşünüyorum.*

Çoğu öğretmen ilkokulda fen bilimleri dersinin öneminin fark edilmesi ve fen bilimlerindeki konuların daha kolay bir şekilde öğretilbileceği düşüncesine sahiptir.

Uygulamanın olumsuz olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

Ö8: *Ben olsaydım ikisini de fen dersine çevirirdim çünkü temelde günlük yaşam becerilerini içerdiği için temelde hayat bilgisini fene entegre edip sadece 3'te fen ve aynı şekilde 4'te feni yapabiliyordim...Ayrı ayrı ders olarak okutmazdım. Çünkü hayat bilgisi fene hizmet ediyor, zaten...İçerikleri aynı değil ama fen başlığı altında birleştirilebilir...*

Bazı öğretmenlerin uygulamayı olumsuz bulmasının sebebi hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin birleştirilerek fen bilimleri adı altında okutulması düşüncesinden ileri gelmektedir. Ayrıca, fen bilimleri dersinin 2013 yılından önceki gibi 4. sınıf düzeyinde okutulmasının öğrencileri derse daha iyi motive edeceğini düşünmeleridir.

3.4. İlk Dört Yılda Fen Bilimleri Dersini de Kapsayacak Şekilde Hayat Bilgisi Dersinin Tek Ders Olarak Okutulmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde hayat bilgisi dersinin tek ders olarak okutulmasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Dersini de Kapsayacak Şekilde Hayat Bilgisi Dersinin Tek Ders Olarak Okutulmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Öğretmen Görüşleri	f
İlk Dört Yılda Hayat Bilgisi Dersinin Okutulması	Olumlu	Disiplinlerarası bir yaklaşımla kazanımları vermeye imkan tanınması	4
		Konuları sarmal eğitim programına göre düzenlemeye imkân tanıma	2
		Konuları tematik yaklaşıma göre düzenleme imkan tanınması	1
		Toplam	7
	Olumsuz	Konu ve kazanım yükünün artırılması	7
		Bilimselliğin ve detaylandırmanın azaltılması	4
		Öğrenme ve öğretimin zorlaştırılması	2
		Ders saatlerinin yetersiz kalması	1
		Toplam	14
	Derslerin Ayrı Ayrı Okutulması	Olumlu	Öğrenmede anlamlılık ve verimliliği sağlama
Alana yönelik profesyonelliği/uzmanlaşmayı artırma			7
Dersler arası ilişki kurulabilmesi			4
Ortaokuldaki ayrı ders yapısına hazırlama			3
Toplam			25
Olumsuz		Kazanımlara gerekli ve yeterli süreyi ayıramama	1
		Toplam	1

Tablo 5’te ilk dört yılda fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde *hayat bilgisi dersinin okutulması* (f=21) ve *derslerin ayrı ayrı okutulması* (f=26) temalarına ve bu temalara yönelik “olumlu” ve “olumsuz” kategorilerine ulaşılmıştır. Birinci tema altında tespit edilen öğretmen görüşlerin çoğunluğunun “olumsuz” (f=14) olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise diğer görüşlere kıyasla “konu ve kazanım yükünün artırılması” (f=7) düşüncesinin ön plana çıkmış olmasıdır. Olumlu görüşlerden çoğunluğunu, “disiplinlerarası bir yaklaşımla kazanımların verilmeye imkan tanınması” (f=4) düşüncesi oluşturmaktadır. Ayrıca, derslerin ayrı ayrı okutulması teması altında belirlenen öğretmen görüşlerinin çoğunluğunun “olumlu” (f=25) olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise diğer görüşlere kıyasla “öğrenmede anlamlılık ve verimliliği sağlama” (f=11) ve “alana yönelik profesyonelliği/uzmanlaşmayı artırma” (f=7) düşüncesi daha fazla hakimdir. Olumsuz olan tek görüşe göre ise bu

uygulamanın konulardaki “kazanımlara gerekli ve yeterli süre ayıramama” (f=1) riskine neden olabileceğidir.

Birinci tema ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: *Fen bilimleri dersi daha özel. Birleşseydi hepsi çok ağır olurdu. Fen bilimleri mesela çocuğun astronomiye karşı olabilir, uzak kavramı gibi daha bilimsel maddenin halleri gibi canlılar ünitesi gibi bilim yönü açığa çıkaran bir ders...Hayat bilgisi daha çok duyuşsal yaşamı temele alan bir ders. Detay veremezdik, bilimselliğe inemezdik...*

Ö2: *Tek ders adı altında kazanımlar ve disiplinler arası ayrı da olsa öğrencilere aktarılması zorlaşıp kazanımlar iç içe girerek kargaşaya yol açabilir. Sağlıklı veri aktarımı olacağını düşünüyorum.*

Ö9: *Eğer bir program ayrı ayrı yapılırsa konuların ağırlığı da artacaktır ister istemez. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanda daha zorlayıcı konular koymanız lazım. Çünkü ayrı bir ders olarak okutuyorsunuz ve bir alt yapısının olmadığını düşünün. Ama diğer hayat bilgisi dersiyse alt yapı bir şekilde kazanımları içeriği ölçme değerlendirmesi bunları ilişkilendirerek verilmesi daha kolay öğrenmelerini sağlayacaktır...*

Ö19: *Her iki ders birbiriyle ilişkili de olsa ayrı ayrı okutulmalı. Her iki ders de yaşamla ilişkilendirme yapmada çok önemli. Kapsayarak okutulmasında yeteri kadar detay verilemeyeceğini düşünüyorum.*

Bu görüşlere göre bazı öğretmenler, ilk dört yılda fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde hayat bilgisi dersinin okutulmasını olumsuz bulmaktadırlar. Bu uygulamanın konu ve kazanım yükünü artıracığı düşüncesi görüşlerin ön plana çıkmasında etkili olmaktadır. Buna karşılık, tek ders çatısı altında diğer konu ve kazanımların disiplinlerarası bir yaklaşımla verilebilecek olması da uygulamaya yönelik olumlu görüşlerin oluşmasında en önde gelmektedir.

İkinci tema ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö3: *Bana kalırsa derslerin ayrı ayrı okutulması doğru. Çünkü bu, öğrenmeyi daha anlamlı hale getiriyor...Kazandırmak istediği kazanımlar mesela Türkçe dersinde atıyorum bir kazanım var bu kazanım büyük ihtimal o ünite içerisinde fen ve sosyal bilgiler dersine entegre ediliyor. Sarmal bir yapı var program arasında.*

Ö7: *Ayrı okutulmasını öğrenciler açısından zor buluyorum. Çünkü her kazanımın belli süresi var. Yaklaşık 50 tane kazanım mevcut şu an. Yani bu kazanımları öğretmen arkadaşlarımdan gerçekleştirilmesi için yeterli süre var mı? O da tartışılması gereken bir konu.*

Ö8: *Şu an için ayrı ayrı okutulmasını uygun görüyorum. Daha profesyonel öğreniyorlar. İçeriği daha net öğreniyorlar. Sadece hayat bilgisi olsa daha yüzeysel anlatmak zorunda kalırsın...*

Ö17: *Hayat bilgisi dersinin içinde de fen bilimlerinin okutulması yerine ayrı bir ders olarak okutulması hem daha ilgi çekici hem de öğrencilerin merak duygularını daha artırıcı olduğunu düşünüyorum...Bu da öğrencilerin bilgiye kendi ulaşımlarını, ilgi alanlarına göre kendi araştırma yapma durumlarını sağlıyor.*

Ö19: *Her iki ders birbiriyle ilişkili de olsa ayrı ayrı okutulmalı. Her iki ders de yaşamla ilişkilendirme yapmada çok önemli. Kapsayarak okutulmasında yeteri kadar detay verilemeyeceğini düşünüyorum.*

Bu görüşlere göre öğretmenler genel olarak hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin ilk dört yılda ayrı ayrı okutulması yönünde bir düşünceye sahiptirler. Derslerin ayrı ayrı okutularak birbirleri arasında ilişki kurulabilmesinin ve öğrenmelerin daha anlamlı ve verimli hale gelebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca, her dersin kendine özgü bir yapısı olduğu düşüncesinden hareketle bu sayede hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha profesyonel bir yaklaşım sergilenebileceği düşüncesi de ön plana çıkmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilk olarak hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersine yönelik genel olarak hazırlayıcı rolünün bilindiği ortaya çıkmıştır. Hayat bilgisi dersinin ön öğrenme ve hazırbulunuşluk sağlaması, iki ders arasındaki konuları ilişkilendirmeye imkan tanınması, derslerin birbirini desteklemesi, ön deneyim kazandırması, fen bilimleri dersine yönelik kazanımları içerisine alan bir ders olması ve fen bilimlerinin temelini oluşturması gibi çeşitli ifadelerle karşılaşmıştır. Gültekin ve Kılıç (2014) da araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin; hayat bilgisi dersinin fen bilimleri dersi için bir alt yapı ve ön hazırlık oluşturduğu, fen ile ilgili kavramların bu derste öğrenildiği, konuların hatırlanmasını sağladığı ve yeni konularla ilişkilendirme yapabildikleri şeklinde görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca, doğa olayları ve bilimsel okuryazarlık anlayışlarının geliştirilebilme noktasında da hayat bilgisi dersinin öğrencilerin anlamlı deneyimler yaşamasında önemli bir rol oynadığı bildirilmiştir (Forbes et al., 2015). Çünkü hayat bilgisi dersi içeriğindeki profesyonel öğrenme deneyimleri, öğrencileri ilkokuldaki fen eğitimine hazırlamada etkili bir işleve sahiptir (Otero & Nathan, 2008). Dolayısıyla, hayat bilgisi dersinde kazanılan deneyimlerin daha bilimsel bir yaklaşımla verilmek istenen fen bilimleri dersine

önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Binbaşıoğlu'nun (1998) da belirttiği üzere hayat bilgisi dersinin asıl amaçlarından birisi, fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarla ilgili temel kavramları ve yaşayışları kazandırmak olmalıdır. Çünkü hayat bilgisi dersi, öğrencilerin günlük olaylara yönelik temel bilgi ve becerileri kazanabilmesi noktasında önemli bir derstir (Canbulat, 2018). Ayrıca mevcut araştırmada hayat bilgisi dersindeki kazanımların fen bilimlerinin geneline yayılarak sürekli canlı tutulması gerektiği de öğretmen görüşlerinin başında gelmektedir. Benzer şekilde Baysal ve diğerlerinin (2017) araştırmasında öğretmenler, hayat bilgisi dersi içerisinde verilen fen bilimlerine ilişkin kazanımların dengeli dağılmadığını ve fen konularının yeterince yer almadığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Güneş ve Demir'in (2007) araştırmalarında da ilk üç yılda verilen hayat bilgisi dersindeki fen konularının sınıf öğretmenleri tarafından kısmen yeterli olarak ve mevcut araştırma sonuçlarının aksine hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen bilimlerine hazırlamadaki rolünün yetersiz olarak değerlendirildiği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla hayat bilgisi içerisinde yer alan ünitelere fen bilimleri kazanımlarının dengeli ve uzun soluklu bir şekilde dağılımının yapılması ile öğrencilerin bilim ve fene olan farkındalıklarının diri tutulabilmesinin mümkün olabileceği söylenebilir.

İkinci olarak 2013 öğretim programıyla birlikte hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulmasının yararlı bir uygulama olarak düşünüldüğü belirlenmiştir. Bunun ortaya çıkmasında öğretmenlerin ağırlıklı olarak farklı amaçlara yönelik çeşitli konuların öğretilmeye başlamasının olumlu bir şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Çünkü Forbes ve arkadaşlarının (2015) da vurguladığı gibi öğrencilerin hayat bilgisi içerisindeki alternatif fikirlerle yüzleşebilmeleri için uyumlu bir eğitim olarak fen eğitimi ile desteklenebilmeleri mümkündür. Hatta yine aynı araştırmada öğretime ilişkin bu bakış açısının öğrencilerin düşünebilmeleri ve bilimsel olaylar hakkındaki fikirlerini ortaya çıkarabilmeleri açısından da gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin aynı sınıf düzeyinde okutulması hayat bilgisinde öğretilen konuların fen bilimleri sayesinde öğrencileri daha bilimsel bir bakış açısıyla irdeleme yeteneğini kazanmaya itebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca hayat bilgisi dersinde elde edilen kazanımların fen bilimleri dersinde de eş zamanlı okutulması yoğunlaşmış bir öğretim süreci ile öğrencilerde bilim, fen ve teknoloji konuları ile ilgili daha fazla farkındalık oluşturabileceği öngörülmektedir. Çünkü hayat bilgisi dersi öğrencileri inceleme, araştırma ve deneyler yapmaya yöneltici ve bunların

yapılmasına rehberlik edici bir derstir (Binbaşıoğlu, 1998). Birbirini destekleyen iki farklı dersin, dersler arasındaki geçişler sayesinde öğrencilerde ilgi, beceri ve merak duygusunu artırma olasılığı görüşü de ön plana çıkmaktadır. Ayrıca sarmal yapıyla bu derslerin birbirini desteklemeleri ve 4. sınıfa daha güçlü bir hazırlığın sağlandığı düşüncesi de yine öğretmenler arasında belirtilen önemli görüşler arasında yer almaktadır.

Üçüncü olarak öğretmenlerin fen bilimleri dersinin 3. sınıf düzeyine alınmasını olumlu bir uygulama olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Çiftçi ve arkadaşlarının (2015) araştırmalarında da 3. sınıfı okutan öğretmenlerin büyük çoğunluğu fen bilimleri dersinin 3. sınıf programına alınmasını olumlu olarak karşıladıklarını belirtmişlerdir. Nitekim mevcut araştırmada öğretmenler, fen bilimleri dersinin ilkokulda önceden olduğu gibi bir yıl olarak okutulmasından ziyade, iki yıl okutularak daha kolay bir öğretim fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çiftçi ve arkadaşlarının (2015) araştırmasında da bir sonraki sınıfa hazırlık konusunda olumlu bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ek olarak fen bilimleri dersinin hayat bilgisi dersi ile eş zamanlı verilerek birbirini destekleyen konuların öğretim kolaylığı sunması da bir diğer bakış açısını oluşturmuştur. Öğrencilerin daha erken yaşlarda fen bilimleri dersi ile karşılaşmasının daha başarılı olunabilmesinde bir basamak oluşturacağı düşüncesi de öğretmenler tarafından olumlu olarak ele alınmıştır.

Dördüncü olarak ilk dört yılda fen bilimleri dersini de kapsayacak şekilde sadece hayat bilgisi dersinin tek ders olarak okutulması ile ilgili ise bu uygulamanın olumsuz bir yaklaşım olacağı hakkında görüşlerin daha önde geldiği görülmüştür. Nitekim bu şekilde bir uygulamanın konu ve kazanım yükünü artıracığı, bilimsellik ve derslerin kendi içerisindeki detaylandırmayı azaltacağı, öğrenmeleri ve öğretim sürecini zorlaştıracığı ve süreç içerisindeki ders saatlerinin yetersizliğinin ön plana çıkacağı ile ilgili görüşlere ulaşılmıştır. Diğer taraftan derslerin ayrı ayrı okutulmaya devam edilmesinin daha olumlu bir uygulama olduğuna yönelik öğretmen görüşleri öne çıkmıştır. Bu görüşler içerisinde öğrenmede anlamlılık ve verimliliğin sağlanabileceği, alana yönelik profesyonellik/uzmanlaşmanın artacağı, ayrı okutulan dersler arasında ilişki kurularak öğretimin yürütülebileceği ve ortaokuldaki ayrı ayrı derslerden oluşan yapıya bir hazırlık olabileceği yer almıştır. Nitekim Gültekin ve Kılıç'ın (2014) araştırmalarında da hayat bilgisi dersindeki konularla fen bilimlerindeki konuları arasında ilişki kurulabilmesi ile dersin işlevini sağlıklı bir şekilde yerine getirebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Forbes ve arkadaşlarının (2015)

araştırmalarında da hayat bilgisi dersindeki konuların öğretimi için tasarlanan yeni bir yaklaşım ile sadece konu bilgisinin gelişimi yanında aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini de belirlemek ve değerlendirmek için daha etkili bir yaklaşım sergileyebilecekleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, derslerin ayrı ayrı okutulması ile derslerin kendi içerisinde daha kapsamlı değişiklikler yapılarak nasıl öğretim yapılacağı ile ilgili öğretmenlerin uzmanlıklarının artmasını sağlayacağını göstermektedir. Benzer olarak Güneş ve Demir (2007) de araştırmalarında ilkokullarda anlamlı bir fen öğretimi için hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinin ayrı ayrı okutulması gerektiğini ancak 1. sınıftan itibaren fen bilimleri dersinin de tıpkı hayat bilgisi dersi gibi ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini önermektedirler. Araştırmacılar bu şekilde yürütülecek bir uygulama ile fen bilimleri dersinin bir bütün olarak algılanarak fen konularında daha fazla motive olunabileceğini ve bu konulardaki ayrıntıları daha kolay bir şekilde ilişkilendirebileceklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla derslerin birleştirilmesinden ziyade ayrı ayrı okutulmalarının uzmanlık kazanma açısından daha önemli olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerin yapılması uygun görülmektedir:

- Mevcut ilkokul hayat bilgisi öğretim programının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik hazırlayıcılığını artırabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından fen bilimleri konularının hayat bilgisi konularının geneline yayılacak şekilde bir düzenleme yapılabilir. Ayrıca, hayat bilgisi konularının analitik düşünmeyi daha fazla destekleyecek türde olmasına ve öğrencilerin merak duyacağı konulardan seçilmesine dikkat edilebilir.

- Derslerin aynı sınıf düzeyinde okutulmasının işlevselliğinin artırılabilmesi için ilk iki yılda hayat bilgisinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayabilecek türde bir öğretim süreci izlenebilir. Ayrıca 3. sınıf düzeyinde yapılacak etkinlikler ve ilişkilendirmeler ile öğrencilerin bu iki ders arasında bağ kurabilme yetenekleri de artırılmaya çalışılabilir.

- Derslerin ayrı ayrı dersler şeklinde okutulması gerektiği uygulamasının devam etmesi ile ilgili görüşlerden yola çıkılarak, öğrenme ve öğretimin daha anlamlı hale gelebilmesi için dersler daha çok bilimsel terimlerle desteklenebilir. Ayrıca derslerin içerikleri daha fazla günlük yaşamdan örnekler ve bilgiler ile donatılarak öğrencilerin ders alanlarına ilişkin uzmanlıkları artırılabilir.

- Derslerin aynı sınıf düzeyinde okutulması uygulamasının yararlı olma durumu araştırmacıların öğrenci ve velilerden elde edecekleri verilerle de ortaya çıkarılmaya çalışılabilir.

Kaynakça

Aktay, S., & Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 577-600.

Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.

Aslan-Altan, B. (2018). Hayat bilgisi dersi kazanımlarında çocuk istismarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(2), 1033-1048.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

Başar, T., & Yağcı, E. (2017). Evaluation of the curriculum of elementary school third grade science course. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 4609-4633.

Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Demirbaş-Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.

Binbaşıoğlu, C. (1998). Cumhuriyet döneminde ilköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi dersi programları ve değerlendirilmesi. *Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim*, 229-242. H. Hüsnü Tekişik Millî Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayını, No: 1.

Bybee, R.W., & Landes, N. M. (1990). Science for life & living: An elementary school science program from biological sciences curriculum study. *The American Biology Teacher*, 52(2), 92-98.

Canbulat, T. (2018). Comparative study of Turkey and Germany life science teaching programs. *Educational Research and Reviews*, 13(13), 526-533.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Çiftçi, S., Saban, A., Gündüz, S. N., & Olaç, F. T. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 333-347.

Forbes, C., Sabel, J., & Zangori, L. (2015). Integrating life science content & instructional methods in elementary teacher education. *The American Biology Teacher*, 77(9), 651-657.

Gültekin, M., & Kılıç, Z. (2014). Hayat bilgisi dersinin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri bakımından işlevselliği incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 85-98.

Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu/ Introduction to qualitative research in social field*. Visoka šola za socialno delo.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Otero, V. K., & Nathan, M. J. (2008). Preservice elementary teachers' views of their students' prior knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(4), 497-523.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bir bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.1-14). Nobel Yayıncılık.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.

Tacman, M., & Ekizoglu, N. (2012). Evaluation of the science of life lesson curriculum of primary education according to the teachers' views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 183-186.

Taneri, P. O., & Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle hayat bilgisi dersinin işlenişi: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.

Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.

Uçuş-Güldalı, Ş., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.

Yaldız-Selbi, Y. (2019). *2018 hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Mersin ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2019). The views of pre-service primary school teachers regarding the concept of “basic life skills” of life science course. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 64-79.

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1).

BÖLÜM IV

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI KILAVUZLARININ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ KAZANIMLARI AÇISINDAN ANALİZİ

*Analysis of Out-of-School Learning Environments
Guidebooks in terms of Secondary School
Mathematics Curriculum Acquisitions*

Hasan TEMEL

*(Arş. Gör. Dr.), Balıkesir Üniversitesi,
Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
E-mail: hasan.temel@balikesir.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4532-0529*

1. Giriş

Eğitim, bireylerin toplumlara katılımı ve sürdürülebilirliğin sağlanması için temel belirleyici ve ön koőuldur (Veen, Pijpker, & Hassink, 2023). 21. yüzyılda yaşanan gelişmelerin etkisiyle birlikte çağa ayak uydurabilmek ve geleceği yakalayabilmek amacıyla öğretim programlarında, öğretim yöntem ve stratejilerinde, kullanılan araçlarda, materyallerde ve öğrenme ortamlarında kısacası eğitim öğretimin bütün alanlarında gereken yenilenmeler yapılması gerekmektedir. Sadece dört duvar arasına sıkıőtırılarak, tahtanın kullanıldığı geleneksel öğretim anlayıőının çağa ayak uydurabilmek ve bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karőılamaktan uzak olduğu aşıkardır (Durukan, Batman, & Aslan, 2022). Bir başka ifade ile sadece sınıf ortamında verilen eğitim, çağın beklentilerini karşılamak, sürdürülebilirliği sağlamak ve geleneksel anlayışın dışına çıkmak için yeterli görülmemektedir (Batman, 2020). Bireylerin ve toplumların değişen ihtiyaçları çerçevesinde eğitim ve öğretime yönelik ders planları ve öğretim programlarının güncellenmesi gerekmektedir (Aslan,

Batman, & Durukan, 2023). Bu bağlamda birçok eğitim paydaşı eğitim-öğretimin geliştirilmesi için raporlar ortaya koymaktadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2010 yılında yayınladığı rapor eğitim politikalarının giderek hayat boyu öğrenme perspektifini benimsediğine atıfta bulunarak öğrenmelerin büyük çoğunluğunun planlı ve tasarlanmış formal ortamlarda gerçekleşse de anlamlı öğrenmelerin dikkate değer bir çoğunluğunun okul dışı ortamlarda informal olarak gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır (Patrick, 2010). Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC]) fen eğitimi standartlarına yönelik yayınladığı raporda ise müzelerin ve bilim merkezlerinin bilimin anlaşılmasında büyük katkılar sağlayabileceğini vurgulayarak öğrencilerin informal alanlardaki öğrenmelerinin desteklenmesine atıfta bulunmaktadır (NRC, 1996). 21. Yüzyıl Öğrenimi için Ortaklık (Partnership for 21st Century Learning [P21]) tarafından ortaya konulan tasarımda ise 21. yüzyıl öğrenme çerçevesinin temelindeki dört unsurdan birinin “öğrenme ortamları” (learning environments) olduğu görülmektedir (P21, 2019a). Öğrenme ortamlarına yönelik açıklamalarda ise müzeler, topluluk programları ve diğer informal öğrenme ortamlarına ailelerin de dahil edilmesi gerektiği vurgulanarak bu tür bağlantıların çocukların okuldaki ve okul dışındaki başarılarında büyük etkisinin olduğu ifade edilmektedir (P21, 2019b).

Birçok eğitim paydaşı eğitim öğretimde okul dışı öğrenme ortamlarına (ODÖO) yönelik raporlar ortaya koyarken, ülkeler de bu çerçevede eğitim politikalarını gözden geçirmektedir. 2006 yılında Birleşik Krallık hükümeti sınıf dışında öğrenme manifestosu başlatmıştır (Department for Education and Skills [DfES], 2006). Bu manifestoda okul dışındaki eğitimin sınıfta gerçekleştirilen öğrenmelerin zenginleştirilerek bireylere problem çözme, takım çalışması gibi durumlarda avantajlar sağlayarak doğrudan öğrenmelerin desteklenebileceği vurgulanmaktadır (DfES, 2006). Bu bağlamda İngiltere'nin okul dışı öğrenme faaliyetlerine büyük önem verdiği söylenebilir (Taylor, Power, & Rees, 2009). Okul dışı öğrenmeye yönelik önemli adımlar atan bir diğer ülke olan Macaristan'da ise geleneksel okul derslerinden farklı olarak orman okulu, müze ve kütüphane ziyaretleri gibi okul dışı etkinliklerin düzenlenmesini öneren 110/2012 sayılı Macar Hükümet Kararnamesi yayımlanmıştır (Füz, 2018). Evans (2022) çalışmasında Danimarka hükümetinin 2017 yılında “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri için bir Eylem Planı” oluşturduğunu vurgulayarak birçok okul dışı fırsatların bu planın bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Ülkemizde ise 2018 yılında ilan edilen 2023 Eğitim Vizyonu (Milli Eğitim Bakanlığı

[MEB], 2018a, s.88) belgesinde temel eğitim düzeyinde yenilikçi uygulamalara imkan sağlanması hedefi çerçevesinde, okulların bölgelerinde bulunan müzeler, bilim sanat ve araştırma merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması, çocukların kendi bölgelerindeki sanat, kültür, ve coğrafi kapasitesini keşfederek bitki ve hayvan türleri, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımalarına yönelik derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinliklerin ağırlıklı verilmesi hedeflenmiştir. Yine raporda okul bahçelerinin tasarım beceri atölyeleriyle bağlantılı olarak yeniden tasarlanarak bu alanların yaşam alanlarına dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Ortaöğretim düzeyinde ise akademik bilginin beceriye dönüştürülmesi hedefi çerçevesinde doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi ODÖÖ'nun öğretim programlarındaki kazanımlar çerçevesinde daha etkili kullanılması amaçlanmıştır (MEB, 2018a, s.95). Vizyon belgesi çerçevesinde ifade edilen amaçlar doğrultusunda MEB okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler ve öğrencilerin ODÖÖ'yu yakından tanınması, bu ortamları öğretim programlarıyla ilişkilendirerek okul dışı öğrenme ortamlarının ve kılavuzların etkin kullanılması, yaparak yaşayarak öğrenmelerin desteklenmesi amacıyla 2019 yılında "Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu" yayınlamıştır (MEB, 2019). Kılavuz doğrultusunda, okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu uygulama takvimi yayımlanarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerince okul dışı öğrenme ortamları kapsamında kılavuz kitap çalışmalarının başlanması ve kitapların yayınlanmasına yönelik süreç başlatılmıştır. Süreç sonunda ülkemizdeki İl Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) 2019 yılı içerisinde illere yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları (ODÖÖK) oluşturarak yayınlamıştır. Bu bağlamda araştırmada İl MEM tarafından yayınlanan ODÖÖK'ların ortaokul matematik dersine yönelik incelemesi gerçekleştirilmiştir. 2023 Vizyon belgesi çerçevesinde gerçekleştirilen bu dönüşüm sadece MEB ile sınırlı kalmamış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu dönüşümün etkisi görülmüştür. 2018 yılında yenilenen "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" derslerinde "Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri" içerisinde "Okul Dışı Öğrenme Ortamları" ve "Müze Eğitimi" dersleri yer alırken, ilköğretim matematik öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarında "Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersi ise alan eğitimi seçmeli dersler içerisinde bulunmaktadır (YÖK, 2018).

MEB'in hazırladığı "2023 Eğitim Vizyonu" raporunda öğrenmeleri daha etkin ve verimli kılmak amacıyla ODÖÖ'ların daha aktif kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Çağlayan, 2020). Okul dışı öğrenme etkinlikleri

geleneksel öğretim programlarının ötesine geçerek yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Longnecker vd., 2022). ODÖO, gerçek dünyada öğrenme fırsatları oluşturarak öğrencilerin eğitime olan ilgilerini arttırmaktadır (Janiuk, 2013). Bir başka ifade ile müzeler, bilim sanat merkezleri, hayvanat bahçeleri ve botanik bahçeler gibi okul dışındaki yerlerdeki eğitim faaliyetleri genel olarak heyecan verici, ilgi çekici ve moral verici olarak görülmektedir (Braund & Reiss, 2006). ODÖO farkındalık sağlayarak (Jarvis & Pell, 2005) öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini (Genç, Albayrak, & Söğüt, 2019) ve gerçek yaşamla ilişkilendirme becerilerini (Ertaş, Şen, & Parmaksızoğlu, 2011; Tortop & Özek, 2013) geliştirmektedir. Bu bağlamda, literatürde ODÖO'nun ilgi (Bozdoğan, 2008; Morag & Tal, 2012), tutum (Sturm & Bogner, 2010), ve motivasyonu (Çıgırık & Özkan, 2016) olumlu yönde etkilediği, akademik başarıyı (Bozdoğan, 2008; Sturm, & Bogner, 2010) arttırdığı, değerler edinmeye katkı sağladığı (Keskin & Kaplan, 2012) ifade edilmektedir. Öğrenmelerin eğlenceli hale getirilmesi ve aktif öğrenmelerin gerçekleşmesi için ODÖO'ların daha etkin kullanılması ve öğretim programlarıyla entegrasyonu gerekmektedir (Sontay, Tutar, & Karamustafaoğlu, 2016).

Öğretim programlarıyla ODÖO'ların entegrasyonunu sağlamada, okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öğrenme süreçlerini tasarlama ve planlamada öğretmenlere dikkate değer görevler düşmektedir. 21. yüzyılda öğretmenlerden çağın ihtiyaçları, toplumların ve bireylerin beklentileri dikkate alınarak zengin öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları beklenmektedir (Göloğlu Demir & Çetin, 2021). Bu yöntem ve teknikler arasında öğretim faaliyetlerinde ODÖO'lardan yararlanılması yer almaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar, öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerini gerekli gördüklerini (Dönel Akgül & Arabacı, 2020; Aydoğdu, Aydoğdu, & Aktaş 2023) ve eğitim yaşantıları boyunca bu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyduklarını (Yıldız, 2022) belirtmelerine rağmen, okul dışı öğrenme faaliyetlerini yeterince kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Aydoğdu vd., 2023; Bayburtlu, 2020; Carrier, 2009; Yıldız, 2022). Ürey ve Kaymakçı (2020) çalışmalarında ODÖO'ları kullanmayan öğretmenlerin gerekçeleri arasında planlama, konu-ortam bağlantısını kuramama gibi nedenler olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada ODÖO'ları kullanmayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu planlama ve hazırlık yapmanın zor olduğunu ifade etmiştir. ODÖO'nun öğretmenler açısından uygulanabilir olması için iyi planlama yapılması gerekmektedir (Dönel Akgül & Arabacı, 2020). Bu bağlamda, İl MEM'ler tarafından yayınlanan ODÖOK'ların öğretmenlere, kazanım-mekan

ilişkilendirmeleri için fikirler sunarak ODÖO'lara yÖnelik planlama yapmalarına rehberlik edeceği dÜŞünölmektedir. ÖĞretmenlerin ODÖO'lara yÖnelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları (Aydoğdu vd., 2023; Bayburtlu, 2020) dÜŐünöldüĐünde, ODÖOK ÖĞretmenlerin okul dışı ÖĞrenme ortamlarına yÖnelik tasarlayacakları faaliyetlere katkı sağlayacaktır.

Matematik eğitimi araştırmacıları, matematik ÖĞretiminde okul dışı deneyimlerle bağlantı kurmanın ÖĞrencilerin matematiksel ÖĞrenmelerini olumlu yÖnde etkileyebileceği konusunda hemfikirdir (Stoehr & Civil, 2022). Bu bağlamda, matematik ÖĞretiminde kullanılabilecek ODÖO'ların belirlenmesi, bu yÖnde çalışmaların desteklenmesi büyük Önem taşımaktadır. Okul dışı ÖĞrenme ortamlarına yÖnelik fen, tarih, sanat gibi disiplinlerde birçok kaynağa rastlanırken matematik eğitiminde bu tür kaynakların oldukça sınırlı sayıda olduğu çalışmalarda vurgulanmaktadır (Aydoğdu vd., 2023; Bahadır & Hırdı, 2018). ODÖOK'lara yÖnelik gerçekleştirilen incelemelerde de benzer durumla karŐılaŐılmaktadır. Yazıcı, Ertürk ve Kulaca (2022) alıŐmalarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar sosyal bilgiler kazanımlarında kılavuzlarda yer alan ODÖO'lara yer verilmesine yÖnelik incelemeler gerçekleştirmiştir. Batman ve Durukan (2022) ise Karadeniz bölgesinde yer alan illere ait ODÖOK'ların fizik dersi içerikleri bağlamında kazanım-mekan ilişkilendirmesi (K-Mİ) bağlamında incelemeler gerçekleştirmiştir. Batman, Aslan ve Durukan (2022) ODÖOK'ların fizik, kimya ve biyoloji ders içeriklerinin K-Mİ çerçevesinde incelemesini gerçekleştirerek illere yÖnelik karşılaştırmalar ortaya koymuştur. Durukan vd. (2022) ise fen bilimleri ders içeriklerini ODÖOK'lar çerçevesinde inceleyerek illere göre karşılaştırmalı analizler ortaya koymuştur. Matematik eğitiminde ise ODÖOK'ların incelenmesine yÖnelik Çağlakpınar'ın (2022) alıŐması bulunmaktadır. ağlakpınar (2022) alıŐmasında, ODÖOK'ları ilkokul matematik dersi ÖĞretim programlarına göre incelemiŐtir. İllkokul düzeyinde en fazla ilişkilendirme yapılan okul dışı ÖĞrenme ortamının tarihi ve kültürel alanlar olduğu, en çok ilişkilendirme yapılan alt ÖĞrenme alanının ise geometrik cisimler ve Şekiller alt ÖĞrenme alanında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. ağlakpınar (2022), ilkokul matematik dersine yÖnelik en fazla kazanım mekân ilişkilendirmesinin Denizli iline ait olduğunu belirlemiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada il milli eğitim müdürlükleri tarafından illere yÖnelik hazırlanan okul dışı ÖĞrenme ortamları kılavuzlarının ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf matematik dersi kazanımları açısından incelenmesi ve illere yÖnelik

karşılaştırılması amaçlanmıştır. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin verimli olabilmesi için öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Johnson & Chandler, 2009). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik başvurabilecekleri birincil kaynak İL MEM'ler tarafından her ile özgü olarak oluşturulan ODÖOK'lardır (Batman vd., 2022; Batman & Durukan, 2022). Kılavuzlarda yer alan ortaokul matematik dersi kazanımlarının ne düzeyde olduğu, gerçekleştirilen K-Mİ'lerin niteliği ve içeriğinin değerlendirilmesi, kılavuzlar arasında karşılaştırmaların ortaya konulması dikkate değer niteliktedir. ODÖOK'ların ortaokul matematik dersi bağlamında incelenmesi ve kazanımlarla ilişkilendirilen ODÖO'ların nereler olduğunun ortaya konulması matematik eğitimi alanına yönelik okul dışı öğrenme faaliyetlerine ilişkin yeterli çalışmanın olmadığı göz önüne alındığında alana katkı sağlayacaktır. Kılavuzlardaki ilişkilendirmelerin incelenmesi, bu ortamların eğitim öğretimde daha etkili kullanılmasına katkı sağlayarak araştırmacılara ve öğretmenlere matematik dersinde kullanabilecekleri okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fikir sunacak, öğrenme alanlarında ve alt öğrenme alanlarında hangi okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılabileceğine yönelik bir çerçeve sunacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacıların ve öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını oluşturarak okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tasarımlar geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Ortaokul matematik dersi kazanımlarına yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmeleri illere göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul 5. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmeleri öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamı açısından illere göre farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul 6. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmeleri öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamı açısından illere göre farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul 7. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmeleri öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamı açısından illere göre farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokul 8. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmeleri öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamı açısından illere göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

ODÖOK'larda yer alan kazanım-mekan ilişkilendirmenin (K-Mİ) bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, belirli bir ortamın, uygulamanın ya da programın derinlemesine tanımlanmasına sağlamak amacıyla tasarlanan araştırmalarda kullanılmaktadır (Mertens, 2010). Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 41) nitel araştırmayı “kuram oluŐtırmayı temele alan bir bakış açısıyla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım” olarak ifade etmektedir. Çalışma betimsel bir durum çalışması bağlamında desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar bir durumu mümkün olduğunca dikkatli ve kapsamlı bir şekilde betimlenmesine olanak sağlar (Bloor & Wood, 2006). Bu doğrultuda, okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının ortaokul matematik dersi bağlamında kapsamlı ve karşılaştırmalı olarak betimlenmesi yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

“2023 Eğitim Vizyonu” belgesi çerçevesinde 2019 yılında MEB tarafından okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu yayınlanmıştır. “2023 Eğitim Vizyonu” ve okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yayınlanan kılavuz çerçevesinde, İL MEM'ler illere yönelik okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzları” hazırlamıştır (Batman & Durukan, 2022). İL MEM'ler tarafından hazırlanan ortaokul düzeyindeki okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları bu araştırmanın çalışma grubunu oluŐtırmaktadır.

81 ilin ODÖOK'larının incelenmesinin hedeflendiği araştırmada 15 ilin (Burdur, Elâzığ, Gaziantep, Gümüşhane, Hatay, Mersin, Kayseri, MuŐ, Niğde, Nevşehir, UŞak, Yozgat, Bayburt, IĞdır, Yalova) ODÖOK'larına ulaŐılamamıştır. ODÖO'ya yönelik ulaşılan 66 kılavuzda ise 2 ilin ortaokul düzeyinde (İstanbul,

Mardin) kılavuzu yer almazken, 1 ilde (Manisa) kazanım-mekân eşleştirmesi yapılmayarak ODÖO'da kullanılabilir mekanlara yönelik tanıtımlar yer almaktadır. Ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik K-Mİ'lerin 7 ilde (Ağrı, Çorum, Mardin, Sivas, Aksaray, Batman, Karabük) yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede, ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan bazı kazanımlara yönelik 56 ilin kılavuzunda eşleştirmelerin yapıldığı görülmüştür. Araştırmada ortaokul matematik öğretimine yönelik K-Mİ gerçekleştirilen 56 ilin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yayınladıkları kılavuzlar incelenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda verilerin elde edilmesi aşamasında görüşme, gözlem veya doküman incelemesi gibi tekniklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Merriam, 2009; Mertens, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın il milli eğitim müdürlükleri tarafından çevrim içi olarak yayınlanan okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı doğrultusunda araştırmanın verileri Türkiye'deki İl MEM'lerin internet sitelerinde yayınlanan ODÖOK'lar incelenerek elde edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi gerçekleştirirken belli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar “dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” olmak üzere beş adımdan oluşmaktadır (Forster, 1995; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018 s.194). Bu çalışmada ilgili adımlar izlenmiştir.

Araştırmanın birinci adımında İl MEM'lerin resmi web sayfalarından okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarına ulaşılmıştır. İkinci aşamada elektronik ortamda erişilen kılavuzların özgünlüğü kontrol edilmiştir. Elde edilen dokümanlara yönelik MEB ile ilişkili olması, birincil kaynaktan ulaşılması, kaynakların ilk sayfalarında il milli eğitim müdürlerinin sunuşlarının yer alması ve kaynakların İl MEM'ler tarafından yayımlandığı gibi hususlara dikkat edilerek orijinalliğin kontrolü sağlanmıştır.

Bir sonraki aşamada ise elde edilen dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesi aşamasına geçilmiştir. Araştırma dokümanlara dayalı olarak gerçekleştirilmesi durumunda elde edilen dokümanların belirli bir sistem içerisinde birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında ortaokul düzeyinde yer alan kazanım-mekân ilişkilendirmelerinin

karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Çözümleme doğrultusunda elde edilen verilerin dördüncü aşamada analizi gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizi gerçekleştirilirken içerik analizi ve betimsel analiz dişında doküman analizi ve söylem analizi gibi tekniklerden yararlanılmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2018). Bu araştırmaya yönelik verilerin anlamlandırılmasında doküman analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman analizi gözden geçirme, ayrıntılı inceleme ve yorumlamayı içermektedir. Bu çerçevede, ilk aşamada okul dişı öğrenme ortamlarına yönelik ulaşılan kılavuzlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik derslerindeki kazanımlar çerçevesinde gözden geçirilmiştir. Sonrasında kazanım-mekân eşleştirmelerine yönelik ayrıntılı incelemeler gerçekleştirilmiş ve bu eşleştirmeler betimsel analiz yönteminden de faydalanılarak bulgular çerçevesinde yorumlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda okul dişı öğrenme ortamları kılavuzları ilk olarak incelenerek Microsoft Excel dosyası üzerinde gerekli notlar alınmıştır. Ortaokul matematik öğretim programında yer alan kazanımlar, öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları incelenmiş ve kılavuzlarla birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Yıldırım ve şimşek (2018) betimsel analizin temel amacının elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılması olduğunu ifade etmektedir. Betimsel analiz yönteminde veriler ilk olarak açık ve sistematik olarak betimlenmekte ve bu betimlemeler çerçevesinde ortaya çıkan temalarla ilişkilendirilerek anlamlandırılmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2018). Bu çerçevede, analizlere yönelik 2018 yılı ortaokul matematik öğretim programında yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanları incelenerek sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarına yönelik temalar oluşturulmuştur. ODÖO'lara yönelik temalar oluşturulurken OÖDK'larda yer alan K-Mİ'lerden ve literatürde yer alan çalışmalardan (Batman vd., 2022; Yazıcı vd., 2022; Çağlakpınar, 2022) faydalanılmıştır. Bu çerçevede, okul dişı öğrenme ortamlarına yönelik temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kılavuzlarda Yer Alan Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Yönelik Belirlenen Temalar

1	Müze
2	Planetaryum/Gözlem Evi
3	Bilim, Sanat ve Araştırma Merkezi
4	Milli, Tematik Park ve Bahçeler
5	Hayvanat Bahçesi
6	Botanik Bahçeleri
7	Fabrika, Sanayi, Endüstriyel Kuruluş ve İşletmeler
8	Kütüphaneler
9	Doğal Sit Alanı ve Ören Yerleri
10	Tarihi ve Kültürel Alanlar
11	Cami
12	Spor Alanları
13	Kamu Kurum ve Kuruluşlar (Meteoroloji, Orman Müdürlüğü, Belediye, Kızılay, Dernek, Vakıf...vb)
14	Banka
15	Tren İstasyonu
16	Alışveriş Merkezi
17	Üniversite

Araştırma problemlerine yönelik KMİ'lerin incelenmesinde Tablo 1'de belirlenen temalardan faydalanılmıştır. ODÖO'lara yönelik kılavuzlar incelenirken analiz sürecine yönelik her adımın ayrıntılı olarak betimlemesi adına ve farklı araştırmacılar açısından araştırmaların tutarlılığı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen analizlere yönelik örnek inceleme süreci aşağıda sunulmuştur:

ÜNİTE/TEMA/GELİŞİM ALANI	KAZANIM	MEKÂN (OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMI)	AÇIKLAMA (KAZANIM - MEKÂN İLİŞKİSİ)
SAYILAR VE İŞLEMLER(DOĞAL SAYILAR)	M.5.1.1.3 kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.	ETNOGRAFYA MÜZESİ VE GELENEKSEL MALATYA EVİ	Bu müzedeği hali ve kilim desenlerini inceleyerek örüntü arasında bağlantı kurar.
SAYILAR VE İŞLEMLER(DOĞAL SAYILAR)	M.5.1.1.3 kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.	ETNOGRAFYA MÜZESİ	Bu müzedeği hali ve kilim desenlerini inceleyerek örüntü arasında bağlantı kurar.
GEOMETRİK CİSİMLER	M.5.2.5.1.Dikdörtgenler prizmasını tanıır ve temel elemanlarını belirler.	ULU CAMİ	Caminin içindeki yapıları inceler.

Şekil 1. Okulum Malatya Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu Örneği (Malatya MEM, 2019, s.36)

Yukarıda verilen Malatya İl MEM tarafından hazırlanan ortaokul düzeyindeki kazanımların yer aldığı “Okulum Malatya” ODÖOK incelendiğinde 5. sınıfta yer alan kazanımların kodlaması gerçekleştirilirken “M.5.1.1.3 Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur” kazanımı 5. sınıf düzeyinde mekân olarak “müze” ve “tarihi kültürel alanlar” olarak kodlanmıştır.

Ortaokul düzeyinde matematik öğretim programı incelendiğinde ilgili kazanım, sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve doğal sayılar alt öğrenme alanında yer almaktadır. Bu kazanımın iki mekânla eşleştirilmesi gerçekleştirildiğinden dolayı 5. sınıf düzeyinde “sayılar ve işlemler” temasına iki mekânla ilişkilendirildiğini belirtmek amacıyla iki “x”, alt öğrenme alanı olarak “Doğal Sayılar” temasına iki “x” olacak şekilde kodlama gerçekleştirilmiştir. Örnekte verilen tablonun ikinci satırında yine aynı kazanım yer almakta ve etnografya müzesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede ilgili kazanıma yönelik 5. sınıf mekân kodlaması olarak “müze” ve öğrenme alanı olarak “sayılar ve işlemler” alt öğrenme alanı olarak “doğal sayılar” şeklinde kodlaması yapılmıştır. Son satırda yer alan “M.5.2.5.1. Dikdörtgenler prizmasını tanıır ve temel elemanlarını belirler” kazanımına yönelik yapılan eşleştirme çerçevesinde 5. sınıf düzeyinde mekân olarak “Cami”, öğrenme alanı olarak “Geometri ve Ölçme” alt öğrenme alanı olarak “Geometrik Cisimler” şeklinde kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeler sonucunda bulgularda verilen tabloda Malatya iline yönelik 5. sınıf düzeyinde mekân tablosunda müze 2, tarihi ve kültürel alanlar 1 ve cami 1 olarak yer almaktadır. Öğrenme alanı açısından bulgularda yer alan tablolarda Malatya'nın 5. sınıf düzeyindeki bulgular tablosunda sayılar ve işlemler öğrenme alanında 3, geometri ve ölçme alanında 1 kazanım, K-Mİ'leri temsil etmektedir. Alt öğrenme alanında ise 5. sınıf düzeyinde doğal sayılar alt öğrenme alanında 3, geometrik cisimlerde ise 1 olarak ifade edilen durum ilgili alt öğrenme alanına yönelik kaç tane K-Mİ'nin gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği güven duyulabilirlik olarak ifade edilen ölçütlerin yerine getirilmesine bağlıdır (Arslan, 2022). Krefting (1991) ise nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için inandırıcılık, sonuçların doğruluğu, araştırmacıların yetkinliği gibi kavramlara ilişkin değerlendirmelerin ortaya konulmasının daha doğru olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, çalışmada geçerlik ve güvenirliliğe yönelik inandırıcılık, aktarılabilirlik ve güvenirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. İnandırıcılık ölçütüne yönelik araştırmacı dışında alanında uzman olan bir araştırmacının gözetimi çerçevesinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle, uzman incelemesine başvurulmuştur. Nitel araştırmalara yönelik çalışmalarını olan bir uzmandan araştırmanın deseninden, veri analizine, bulguların elde edilmesinden sonuçların ortaya konulmasına kadarki süreçlerde eleştirel bir bakış açısıyla geri bildirimlerde bulunması talep edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda

kodlamalara yönelik temalarda değişiklikler yapılmış, ayrı olan bazı temalar tek bir tema altında toplanmıştır. Bazı kazanım mekân eşleştirmelerine yönelik mekânlar tespit edilirken uzmanların görüşleri doğrultusunda kazanım-mekân eşleştirmelerinin açıklamalarına odaklanılarak, eşleştirmeye yönelik uygun olan mekân kodlaması gerçekleştirilmiştir.

Aktarılabirlik ölçütü çerçevesinde, okuyucuların araştırma sonuçlarını bir durumdan diğer duruma aktarabilmelerine olanak sağlamak (Arslan, 2022) amacıyla araştırmanın yöntemi, analiz süreci ve aşamalarının ayrıntılı betimlemesi gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, incelenen kılavuzların hangi iller bazında olduğu, verilerin nasıl toplandığı, kodlamaların nasıl gerçekleştirildiği, araştırmadan elde edilen verilere yönelik temaların nasıl oluştuğu ve kodlamalar çerçevesinde veri analizlerinin nasıl gerçekleştirildiği kapsamlı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Güvenirlik ölçütü çerçevesinde incelenen kılavuzların analizine yönelik bir başka uzmandan yardım alınmıştır. Birbirinden bağımsız olarak iki kodlayıcı tarafından kılavuzların analizi gerçekleştirilmiştir. Ortaokul düzeyinde kazanım-mekân eşleştirmesinin gerçekleştirildiği 56 ilin ODÖOK'ları sınıf düzeyi, öğrenme, alt öğrenme alanları, kazanım mekân eşleştirmeleri ve mekânlar iki kodlayıcı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları analizlerin karşılaştırmasını gerçekleştirmiştir. Bu aşamada kodlayıcıların birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri kodlamalar ve temalara yönelik sınıflandırmalar birer birer incelenmiştir. Görüş ayrılığının olduğu durumlarda kodlayıcılar düşüncelerini ifade ederek kod ve temalara yönelik fikir birliği oluşturmuş ve analiz sürecini tamamlamıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesini ortaya koymak amacıyla Miles ve Huberman (1994, p.64) tarafından belirlenen (Uyum yüzdesi = $[\text{Görüş birliğı}/\text{görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliğı}] * 100$) formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa yönelik analizler çerçevesinde uyuma kat sayısı .94 olarak hesaplanmış ve bu değerin kabul edilebilir bir değer olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

Bu bölümde İl MEM'ler tarafından çevrimiçi olarak yayınlanan ve erişim sağlanan 56 ilin ODÖOK'larına yönelik gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular araştırma problemleri çerçevesinde sunulmaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ortaokul 5. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik ODÖOK'larda yapılan kazanım-mekân ilişkilendirmelerin öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ODÖO'lara göre incelenmesiyle ilgilidir. 2018 yılında matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018b) 5. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanlarında cebir ve olasılık öğrenme alanları yer almamaktadır. Bu bağlamda ortaokul matematik dersi 5. sınıf düzeyinde kılavuzlarda yer alan ilişkilendirmelerin öğrenme alanları açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Kılavuzlardaki 5. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Sayılar ve işlemler	%	Geometri ve Ölçme	%	Veri İşleme	%	Toplam	%
Denizli	34	49.3	26	37.7	9	13.0	69	19.3
Bursa	16	42.1	20	52.6	2	5.3	38	10.6
Kırklareli	9	42.9	8	38.1	4	19.0	21	5.9
Trabzon	5	25.0	8	40.0	7	35.0	20	5.6
Antalya	4	23.5	10	58.8	3	17.6	17	4.8
Kocaeli	13	76.5	4	23.5	0	0.0	17	4.8
Kırşehir	5	33.3	6	40.0	4	26.7	15	4.2
Ordu	9	64.3	5	35.7	0	0.0	14	3.9
Ankara	3	30.0	6	60.0	1	10.0	10	2.8
Düzce	6	66.7	3	33.3	0	0.0	9	2.5
Erzincan	2	25.0	4	50.0	2	25.0	8	2.2
Ardahan	4	50.0	4	50.0	0	0.0	8	2.2
Samsun	4	57.1	1	14.3	2	28.6	7	2.0
Tokat	0	0.0	7	100.0	0	0.0	7	2.0
Adıyaman	0	0.0	4	66.7	2	33.3	6	1.7
Konya	2	33.3	3	50.0	1	16.7	6	1.7
Şanlıurfa	4	66.7	1	16.7	1	16.7	6	1.7
Aydın	3	60.0	2	40.0	0	0.0	5	1.4
Kütahya	2	40.0	3	60.0	0	0.0	5	1.4
Van	1	20.0	2	40.0	2	40.0	5	1.4
Bitlis	1	25.0	3	75.0	0	0.0	4	1.1
Bolu	1	25.0	2	50.0	1	25.0	4	1.1
Erzurum	0	0.0	2	50.0	2	50.0	4	1.1
Malatya	3	75.0	1	25.0	0	0.0	4	1.1
Rize	1	25.0	3	75.0	0	0.0	4	1.1
Afyonkarahisar	1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	0.8
Bahıkesir	1	33.3	2	66.7	0	0.0	3	0.8

Diyarbakır	3	100.0	0	0.0	0	0.0	3	0.8
Giresun	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3	0.8
Hakkari	0	0.0	1	33.3	2	66.7	3	0.8
Isparta	0	0.0	1	33.3	2	66.7	3	0.8
Kars	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3	0.8
Muğla	1	33.3	1	33.3	1	33.3	3	0.8
Sakarya	0	0.0	3	100.0	0	0.0	3	0.8
Zonguldak	2	66.7	1	33.3	0	0.0	3	0.8
Bilecik	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
Kahramanmaraş	2	100.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
Karaman	0	0.0	1	50.0	1	50.0	2	0.6
Amasya	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Artvin	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Bingöl	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Çankırı	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Edirne	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Kastamonu	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Sinop	0	0.0	1	100.0	0	0.0	1	0.3
Tekirdağ	1	100.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Toplam	147	41.2	160	44.8	50	14.0	357	100

Yapılan incelemeler doğrultusunda, 10 ilin (Adana, Çanakkale, Eskişehir, İzmir, Siirt, Tunceli, Kırıkkale, Şırnak, Kilis ve Osmaniye) ODÖOK'larda ortaokul matematik dersi 5. sınıf düzeyine yönelik K-Mİ'lerin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu illerde 5. sınıf düzeyine yönelik K-Mİ'lerin bulunmadığından iller Tablo 2'de yer almamaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul matematik dersi 5. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin Denizli ili ODÖOK'da gerçekleştirildiği (f=69), sonrasında ise 38 kazanımla Bursa ve 21 kazanımla Kırklareli'nin olduğu belirlenmiştir. Üst sıralarda bulunan bu illerde ise en fazla sayılar ve işlemler öğrenme alanına yönelik K-Mİ'lerin diğer öğrenme alanlarına göre fazla olduğu görülmektedir. Bütün illerde gerçekleştirilen K-Mİ toplamına odaklanıldığında, 5. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ yapılan öğrenme alanının "Geometri ve Ölçme" (f=160, %44.82) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5. sınıf düzeyinde en az ilişkilendirme yapılan öğrenme alanı ise veri işlemdir (f=50, %14.01). Sayılar ve işlemler ve geometri öğrenme alanlarında yapılan K-Mİ'lerin veri işleme öğrenme alanındaki ilişkilendirmelerden neredeyse 3 kat fazla olduğu söylenebilir.

Birinci alt probleme yönelik incelenen bir diğer durum ise, gerçekleştirilen K-Mİ'lerin 5. sınıf alt öğrenme alanları açısından incelenmesidir. Bu çerçevede elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Kılavuzlardaki 5. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Alt ÖĞrenme Alanlarına Göre Dağıllımları

İl	Doğal Sayılar	Doğal Sayılarla İşlemler	Kesirler	Kesirlerle İşlemler	Ondalık Gösterim	Yüzdeler	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler	Üçgen ve Dörtgenler	Veri Toplama ve Değerlendirme	Uzunluk ve Zaman Ölçme	Alan Ölçme	Geometrik Cisimler	Toplam
Denizli	4	11	6	2	6	5	9	6	9	4	4	3	69
Bursa	2	8	2	1	2	1	3	2	2	5	6	4	38
Kırklareli	2		5			2	2	2	4	1	2	1	21
Trabzon	2				2	1	3	1	7	2	1	1	20
Antalya	1		2			1	5		3	2		3	17
Kocaeli	5	6			2		1			3			17
Kırşehir	2				2	1	2	1	4	2		1	15
Ordu	3	6					2	2				1	14
Ankara	2					1	4	1	1	1			10
Düzce		4	1		1		1			1	1		9
Erzincan		2					3		2	1			8
Ardahan	2				1	1	1			1	1	1	8
Samsun	2	2					1		2				7
Tokat								2		2	3		7
Adıyaman							1		2	1	1	1	6
Konya	1	1						2	1	1			6
şanlıurfa		2	1			1			1	1			6
Aydın	2			1				2					5
Kütahya	2							1			2		5
Van	1								2			2	5
Bitlis		1					2	1					4
Bolu	1						1		1	1			4
Erzurum							1		2		1		4
Malatya	3											1	4
Rize	1						3						4
Afyonkarahisar	1						1		1				3
Balıkesir	1									2			3
Diyarbakır	3												3
Giresun							1	1		1			3
Hakkari									2		1		3
Isparta									2			1	3
Kars	2						1						3
Muğla	1						1		1				3
Sakarya							1			2			3

Zonguldak	1	1								1			3
Bilecik	2												2
Kahramanmaraş		1			1								2
Karaman									1	1			2
Amasya											1		1
Artvin										1			1
Bingöl						1							1
Çankırı						1							1
Edirne						1							1
Kastamonu										1			1
Sinop								1					1
Tekirdağ	1												1
Toplam	50	45	17	4	17	14	53	25	50	38	24	20	357
%	14.0	12.6	4.8	1.1	4.8	3.9	14.8	7.0	14.0	10.6	6.7	5.6	100.0

Tablo incelendiğinde, 5. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin yapıldığı alt öğrenme alanının 53 K-Mİ ile “Temel geometrik kavramlar ve çizimler” (%14.8), sonrasında ise 50 K-Mİ ile “Doğal sayılar” ve “Veri toplama ve değerlendirme” (%14) alt öğrenme alanlarında olduğu belirlenmiştir. En az ilişkilendirmenin yapıldığı alt öğrenme alanının ise 4 K-Mİ ile “Kesirlerle işlemler” (%1.1) alt öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Denizli ve Bursa illerine yönelik ODÖOK'larda 5. sınıf düzeyindeki tüm alt öğrenme alanlarında K-Mİ'lerin olması dikkate değer bir bulgudur. Kırklareli'nde ise sadece doğal sayılarla işlemler alt öğrenme alanında K-Mİ bulunmazken, diğer alt öğrenme alanlarında ilişkilendirmeler yapılmıştır.

5. sınıf düzeyinde matematik öğretim programındaki kazanımların ODÖOK'larda hangi mekânlarla ilişkilendirildiğine yönelik bulgular ise aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4. Kılavuzlardaki 5. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımları

İl	Müze	Planetarium/Gözlem Evi	Bilim, Sanat ve Araştırma Merkezi	Milli, Tematik Parklar	Hayvanat Bahçesi	Botanik Bahçeleri	Fabrika, Sanayi, Endüstriyel Kuruluş ve İşletmeler	Kütüphane	Doğal Sit Alanı ve Öğren Yerleri	Tarihî ve Kültürel Alanlar	Cami	Spor Alanları (Stadyum, saha)	Kamu Kurum ve Kuruluşlar	Banka	Tren istasyonu	AhşveriŐ merkezi	Üniversite	Toplam
Denizli	8	6	7	2					8	5	1	8	14		1	5	4	69
Bursa	17		1				5			4	8		3					38
Kırklareli			1	1			8		1		1	1	7		1			21
Trabzon	2			1			4		1	4	1		4				3	20
Antalya	4	1					1			6			4	1				17
Kocaeli	4	2	2		6			3										17
Kırşehir	1			1			4			4			1				4	15
Ordu	7									4	3							14
Ankara	2		1							1	1	2	2			1		10
Düzce	1							2	2	1	1		1				1	9
Erzincan	1								4	3								8
Ardahan				1			3			2	1		1					8
Samsun	3									2	1	1						7
Tokat	2									3	2							7
Adıyaman			3				1	2										6
Konya	1			1				1		3								6
Şanlıurfa	2							1		3								6
Aydın	3										2							5
Kütahya	1						2	1			1							5
Van									1	3	1							5
Bitlis	1								1	2								4
Bolu													4					4
Erzurum	2									2								4
Malatya	2									1	1							4
Rize			1								1		2					4
Afyonkarahisar	1									1	1							3
Balıkesir	1									2								3
Diyarbakır	1									1	1							3
Giresun	1					1				1								3
Hakkari											3							3
İsparta	1							1		1								3
Kars											1						2	3
Muğla				1						1	1							3

Sakarya	2									1									3
Zonguldak	1		1								1								3
Bilecik	1										1								2
Kahramanmaraş										2									2
Karaman			2																2
Amasya										1									1
Artvin												1							1
Bingöl			1																1
Çankırı															1				1
Edirne											1								1
Kastamonu	1																		1
Sinop										1									1
Tekirdağ										1									1
Toplam	74	9	20	8	6	1	28	11	18	66	36	12	44	1	3	6	14	357	
%	20.7	2.5	5.6	2.2	1.7	0.3	7.8	3.1	5.0	18.5	10.1	3.4	12.3	0.3	0.8	1.7	3.9	100	

Tablo 4 incelendiğinde, tabloda yer alan tüm okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili en az bir kazanımın ilişkilendirildiği görülmektedir. Matematik dersi 5. sınıf düzeyinde ODÖOK'larda kazanımlarla en fazla ilişkilendirme yapılan ODÖO'nun müzeler olduğu belirlenmiştir (f=74, %20.7). Müzelerden sonra en fazla kazanımın ilişkilendirdiği ODÖO'nun ise 66 ilişkilendirme ile tarihi ve kültürel alanlar (%18.5), sonrasında ise kamu kurum ve kuruluşlar (f=44, %12.3) ve camilerle (f=36, %10.1) ilişkilendirme olduğu görülmüştür. 5. sınıf düzeyinde kazanımlarda müzelerle en fazla ilişkilendirmenin yapıldığı ODÖOK ise 17 ilişkilendirme ile Bursa iline aittir. Planetarium, bilim sanat ve araştırma merkezi, milli tematik parklar, doğal sit alanları ve ören yerleri, spor alanları, kamu kurum ve kuruluşları ve alışveriş merkezleriyle 5. sınıf düzeyinde en fazla ilişkilendirmen yapıldığı kılavuz Denizli iline aittir. 5. sınıf düzeyinde, hayvanat bahçesi ve kütüphane ile en fazla ilişkilendirme Kocaeli, botanik bahçeleri ile ilişkilendirme sadece Giresun, en fazla fabrika, sanayi, endüstriyel kuruluşla ilişkilendirme Kırklareli, tarihi ve kültürel alanlarla en fazla ilişkilendirme Antalya, camilerle en fazla ilişkilendirme Bursa illerinin okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf düzeyinde banka ile ilişkilendirme sadece Antalya'nın kılavuzunda yer almaktadır. Tren istasyonu ile ilişkilendirme ise Denizli, Kırklareli ve Çankırı illerinin ODÖOK'larında gerçekleştirilmiştir.

3.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ODÖOK'larda matematik dersi kazanımlarına yönelik 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen K-Mİ'lerin öğrenme

alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarının incelenmesine yöneliktir. Gerçekleştirilen incelemelerde, 10 ilin (Adana, Amasya, Çanakkale, Edirne, İzmir, Kars, Kahramanmaraş, Tekirdağ, Kırıkkale ve Kilis) ODÖOK'larında ortaokul matematik dersi 6. sınıf düzeyine yönelik K-Mİ'lerin bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu iller, 6. sınıf düzeyine yönelik bulguların sunulduğu tablolarda yer almamaktadır. Bu bağlamda 6. sınıf matematik dersine yönelik kazanımların kılavuzlarda gerçekleştirilen ilişkilendirmeler açısından öğrenme alanlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5. Kılavuzlardaki 6. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Sayılar ve İşlemler	%	Cebir	%	Geometri ve Ölçme	%	Veri İşleme	%	Toplam	%
Denizli	33	45.8	3	4.2	21	29.2	15	20.8	72	20.3
Bursa	22	37.3	3	5.1	22	37.3	12	20.3	59	16.7
Kırklareli	5	26.3	0	0.0	6	31.6	8	42.1	19	5.4
Antalya	6	35.3	0	0.0	6	35.3	5	29.4	17	4.8
Trabzon	5	41.7	0	0.0	4	33.3	3	25.0	12	3.4
Kırşehir	5	45.5	0	0.0	4	36.4	2	18.2	11	3.1
Kocaeli	8	72.7	0	0.0	0	0.0	3	27.3	11	3.1
Ardahan	5	45.5	0	0.0	4	36.4	2	18.2	11	3.1
Adıyaman	3	30.0	0	0.0	7	70.0	0	0.0	10	2.8
Ankara	6	66.7	0	0.0	2	22.2	1	11.1	9	2.5
Erzincan	3	37.5	0	0.0	5	62.5	0	0.0	8	2.3
Ordu	5	62.5	0	0.0	3	37.5	0	0.0	8	2.3
Düzce	3	37.5	0	0.0	5	62.5	0	0.0	8	2.3
Samsun	2	28.6	0	0.0	3	42.9	2	28.6	7	2.0
Konya	0	0.0	0	0.0	6	100	0	0.0	6	1.7
Kütahya	2	33.3	0	0.0	4	66.7	0	0.0	6	1.7
Rize	3	50.0	0	0.0	2	33.3	1	16.7	6	1.7
Karaman	2	33.3	0	0.0	4	66.7	0	0.0	6	1.7
Erzurum	1	20.0	0	0.0	4	80.0	0	0.0	5	1.4
Malatya	2	40.0	0	0.0	0	0.0	3	60.0	5	1.4
Şanlıurfa	3	60.0	0	0.0	1	20.0	1	20.0	5	1.4
Bolu	1	25.0	0	0.0	1	25.0	2	50.0	4	1.1
Giresun	1	25.0	1	25.0	1	25.0	1	25.0	4	1.1
Van	1	25.0	0	0.0	3	75.0	0	0.0	4	1.1
Afyonkarahisar	2	66.7	0	0.0	1	33.3	0	0.0	3	0.8

Bilecik	1	33.3	0	0.0	2	66.7	0	0.0	3	0.8
Hakkari	0	0.0	0	0.0	3	100	0	0.0	3	0.8
Isparta	2	66.7	0	0.0	1	33.3	0	0.0	3	0.8
Zonguldak	2	66.7	0	0.0	1	33.3	0	0.0	3	0.8
Şirnak	3	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.8
Aydın	1	50.0	0	0.0	0	0.0	1	50.0	2	0.6
Balıkesir	2	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
Bingöl	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2	0.6
Çankırı	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2	0.6
Kastamonu	2	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.6
Sakarya	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2	0.6
Tokat	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2	0.6
Artvin	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1	0.3
Bitlis	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Diyarbakır	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Eskişehir	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1	0.3
Muğla	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1	0.3
Siirt	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Sinop	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Tunceli	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1	0.3
Osmaniye	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.3
Toplam	147	41.53	7	2.0	138	39.0	62	17.5	354	100

Matematik dersi 6. sınıf düzeyindeki kazanımlarla mekânlar arasındaki ilişkilendirmenin en fazla olduğu öğrenme alanının 147 K-Mİ ile “Sayılar ve işlemler” öğrenme alanında (%41.53), sonrasında ise 138 ilişkilendirme ile “Geometri ve ölçme” öğrenme alanında olduğu belirlenmiştir. En az ilişkilendirme ise 7 K-Mİ ile “Cebir” öğrenme alanındadır. 56 ilin ODÖOK’larında sadece Denizli, Bursa ve Giresun kılavuzlarında cebir öğrenme alanına yönelik K-Mİ yer almaktadır. Matematik dersi 6. sınıf düzeyi kazanımlarına yönelik ODÖOK’larda en fazla K-Mİ’nin 72 K-Mİ ile Denizli’de olduğu (%20.3), sonrasında 59 K-Mİ ile Bursa’da (%16.7) yer aldığı belirlenmiştir. Matematik dersi 6. sınıf düzeyinde Denizli ve Bursa ODÖOK’larında yer alan K-Mİ’lerin toplamı tüm kılavuzlarda yer alan K-Mİ’lerin %37’sini oluşturmaktadır. Bu iki ilden sonra matematik dersi 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen K-Mİ’lerde büyük bir düşüş olduğu, Deniz ve Bursa’dan sonra 19 K-Mİ ile Kırklareli’nin 3. sırada yer aldığı Tablo 5’de görülmektedir.

İkinci alt probleme yönelik bir diğer incelenen durum matematik dersi 6. sınıf düzeyinde kılavuzlarda yer alan K-Mİ’lerin alt öğrenme alanları açısından incelenmesidir. Kılavuzlarda yer alan matematik dersi 6. sınıf düzeyindeki K-Mİ’lerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Kılavuzlardaki 6. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Doğal Sayılarla İşlemler	Çarpınlar ve Katlar	Kümeler	Tam Sayılar	Kesirlerde İşlemler	Ondalık Gösterim	Oran	Cebirsel İfadeler	Veri Toplama ve Değerlendirme	Veri Analizi	Açılar	Alan Ölçme	Çember	Geometrik Cisimler	Sıvı Ölçme	Toplam
Denizli	3	4	1	3	11	8	3	3	6	9	4	6	3	5	3	72
Bursa	3	4	1	2	4	2	6	3	6	6	3	8	2	7	2	59
Kırklareli			1	2		1	1		2	6		4	1		1	19
Antalya			1	3			2		2	3		3			3	17
Trabzon			2	2			1		1	2		2		1	1	12
Kırşehir			2	2			1		1	1		2		1	1	11
Kocaeli			3	1		4			2	1						11
Ardahan			2	2			1		1	1		2		1	1	11
Adıyaman				3									1	2	4	10
Ankara	2		1	1		1	1			1		1	1			9
Erzincan	1		1	1									2	2	1	8
Ordu				1			4						2		1	8
Düzce	1	1		1								5				8
Samsun				2					1	1		2	1			7
Konya												1		3	2	6
Kütahya		1		1							1	2			1	6
Rize			2	1						1	1	1				6
Karaman							2							4		6
Erzurum				1								1		1	2	5
Malatya			2							3						5
Şanlıurfa	1	2							1				1			5
Bolu				1					2			1				4
Giresun			1					1	1						1	4
Van							1				1		2			4
Afyonkarahisar				2								1				3
Bilecik				1										1	1	3
Hakkari												1		1	1	3
Isparta			1	1								1				3
Zonguldak				2							1					3
Şırnak			2	1												3
Aydın			1						1							2
Balıkesir				2												2
Bingöl												2				2
Çankırı													1		1	2

Kastamonu			1	1												2
Sakarya												1			1	2
Tokat											2					2
Artvin											1					1
Bitlis			1													1
Diyarbakır			1													1
Eskişehir														1		1
Muğla											1					1
Siirt				1												1
Sinop		1														1
Tunceli													1			1
Osmaniye	1															1
Toplam	12	13	27	41	15	16	23	7	27	35	11	50	19	30	28	354
%	3.4	3.7	7.6	11.6	4.2	4.5	6.5	2.0	7.6	9.9	3.1	14.1	5.4	8.5	7.9	100

Tablo 6 incelendiğinde, ODÖOK'larda matematik dersi 6. sınıf düzeyinde en fazla ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği alt öğrenme alanı 50 K-Mİ ile “Alan ölçme” alt öğrenme alanıdır (%14.1). Alan ölçme alt öğrenme alanını 41 K-Mİ ile “Tam sayılar” (%11.6) alt öğrenme alanı ve 35 ilişkilendirmeye “Veri analizi” (%9.9) alt öğrenme alanları takip etmektedir. 6. sınıf düzeyinde en az ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği alt öğrenme alanı ise “Cebirsel ifadeler” alt öğrenme alanıdır (%2). Ayrıca 6. sınıf düzeyindeki tüm alt öğrenme alanlarında K-Mİ'lerin bulunduğu Tablo 6'da görülmektedir. Özellikle Denizli ve Bursa okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında da tüm alt öğrenme alanlarına yönelik K-Mİ yapılmıştır.

Matematik dersi 6. sınıf düzeyinde okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının incelendiği bir diğer durum ilişkilendirme yapılan kazanımların mekân bağlamında incelenmesidir. Kılavuzlarda yer alan 6. sınıf düzeyindeki kazanımların hangi okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirildiğine yönelik bulgular Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 7. Kılavuzlardaki 6. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımları

İl	Müze	Planetaryum/Gözlem Evi	Bilim, Sanat ve Araştırma Merkezi	Milli, Tematik Parklar	Hayvanat Bahçesi	Botanik Bahçeleri	Fabrika, Sanayi Kuruluş	Kütüphane	Doğal Sit /Alan ve Öğren Yerleri	Tarihi ve Kültürel Alanlar	Cami	Spor Alanları	Kamu Kurum ve Kuruluşlar	Alışveriş merkezi	Üniversite	Toplam
Denizli	8	2	4	7				2	5	6		3	25	5	5	72
Bursa	9		28		1		6			5	4		6			59
Kırklareli			1					3				4	11			19
Antalya					1								16			17
Trabzon						1	3	1		1			3		3	12
Kırşehir				1			3	1		1			2		3	11
Kocaeli	1		1		5								4			11
Ardahan				1			3	1					3		3	11
Adıyaman	2			1			4		3							10
Ankara	3			1			1			2			1	1		9
Erzincan	1								4	2			1			8
Ordu	4												4			8
Düzce							1		3	2	1		1			8
Samsun	3			2									2			7
Konya				2						4						6
Kütahya							2	2					2			6
Rize			1				2		1				2			6
Karaman			6													6
Erzurum				1			3						1			5
Malatya					1								4			5
Şanlıurfa	1							2		2						5
Bolu													4			4
Giresun							2	1							1	4
Van										3	1					4
Afyonkarahisar				1									2			3
Bilecik													3			3
Hakkari							2					1				3
İsparta								1	1				1			3
Zonguldak	3															3
Şırnak										1	1				1	3
Aydın								1					1			2
Balıkesir													2			2
Bingöl				2												2
Çankırı			1									1				2

Kastamonu								1					1			2
Sakarya	1									1						2
Tokat	1									1						2
Artvin													1			1
Bitlis								1								1
Diyarbakır	1															1
Eskişehir	1															1
Muğla								1								1
Siirt													1			1
Sinop								1								1
Tunceli	1															1
Osmaniye									1							1
Toplam	40	2	42	19	8	1	32	19	18	31	7	9	104	6	16	354
%	11.3	0.6	11.9	5.4	2.3	0.3	9.0	5.4	5.1	8.8	2.0	2.5	29.4	1.7	4.5	100

6. sınıf düzeyindeki ODÖOK'larda yer alan ilişkilendirmelere yönelik banka ve tren istasyonu dışındaki tüm okul dışı öğrenme ortamlarında K-Mİ'lerin yapıldığı görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde en fazla ilişkilendirmelerin gerçekleştirildiği okul dışı öğrenme ortamının 104 K-Mİ ile "Kamu kurum ve kuruluşlarla" yapıldığı belirlenmiştir. Kılavuzlarda yer alan matematik dersi 6. sınıf düzeyindeki K-Mİ'lerin neredeyse %30'unun "Kamu kurum ve kuruluşlarla" gerçekleştirildiği görülmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlardan sonra en fazla ilişkilendirmenin yapıldığı diğer okul dışı öğrenme ortamlarının "Bilim, sanat ve araştırma merkezi" (f=43, %11.9), "Müzeler" (f=40, %11.3), "Fabrika, sanayi, endüstriyel kuruluşları" (f=32, %9) ve "Tarihi ve kültürel alanlar" (f=31, %8.8) çerçevesinde olduğu söylenebilir. Kamu kurum ve kuruluşları, milli, tematik park ve bahçeler, doğal sit alanı ve ören yerleri, tarihi ve kültürel alanlar, üniversiteler ve alışveriş merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarıyla en fazla ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği ODÖOK Denizli'ye aittir. Ayrıca Denizli kılavuzundaki milli, tematik park ve bahçelerde yer alan iki K-Mİ okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf düzeyinde "Planetaryum/Gözlem evi" ile gerçekleştirilen ilişkilendirme ise sadece Denizli ODÖOK'sında yer almaktadır. 6. sınıf düzeyinde "Bilim, sanat ve araştırma merkezine" yönelik tüm illerdeki ilişkilendirmenin yarısından fazlası Bursa iline ait kılavuzda bulunmaktadır (f=28). Hayvanat bahçesi ile ilgili en fazla ilişkilendirme ise Kocaeli'ndeki kılavuzda bulunmaktadır (f=5). Matematik dersi 6. sınıf kazanımlarında sadece Trabzon iline yönelik kılavuzdaki 1 kazanım botanik bahçeleriyle ilişkilendirilmiştir. 6. Sınıf düzeyinde kütüphane ile ilgili yapılan

ilişkilendirmelerin çoğunun kümeler alt öğrenme alanında gerçekteŐirildiĐi tespit edilmiştir. Ayrıca 6. sınıf düzeyinde kütüphane ve spor alanlarıyla en fazla ilişkilendirmenin Kırklareli kılavuzunda yapıldığı Tablo 7’de görölmektedir. Matematik dersi 6. sınıf düzeyinde camilerle yapılan ilişkilendirmenin ise en fazla Bursa ili okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda gerçekteŐirildiĐi belirlenmiştir.

3.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ortaokul 7. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik ODÖOK’larda yapılan K-Mİ’lerin öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarının incelenmesine yöneliktir. Yapılan incelemelerde, 8 ilin (Adana, Bolu, Çanakkale, Kars, Kastamonu, Kahramanmaraş, Siirt, Tekirdağ) ODÖOK’larında ortaokul matematik dersi 7. sınıf düzeyinde K-Mİ’lerin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu illerde K-Mİ’ler yer almadığı için bulgular çerçevesinde sunulan tablolarda bu iller bulunmamaktadır. GerçekteŐirilen incelemeler çerçevesinde, matematik dersi 7. sınıf kazanımlarına yönelik kılavuzlarda yapılan K-Mİ’lerin öğrenme alanlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kılavuzlardaki 7. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Sayılar ve İşlemler	%	Cebir	%	Geometri ve Ölçme	%	Veri İşleme	%	Toplam
Denizli	26	40.0	9	13.8	22	33.8	8	12.3	65
Bursa	18	42.9	5	11.9	11	26.2	8	19.0	42
Kırklareli	8	38.1	1	4.8	8	38.1	4	19.0	21
Ankara	8	53.3	1	6.7	5	33.3	1	6.7	15
Kırşehir	6	54.5	1	9.1	1	9.1	3	27.3	11
Trabzon	6	54.5	1	9.1	1	9.1	3	27.3	11
Tokat	1	10.0	0	0.0	9	90.0	0	0.0	10
Adıyaman	4	44.4	0	0.0	3	33.3	2	22.2	9
Aydın	3	33.3	0	0.0	5	55.6	1	11.1	9
Ordu	1	11.1	4	44.4	1	11.1	3	33.3	9
Kocaeli	2	25.0	2	25.0	1	12.5	3	37.5	8
Kilis	8	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8
Osmaniye	8	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8
Düzce	4	50.0	1	12.5	0	0.0	3	37.5	8
Isparta	6	85.7	0	0.0	1	14.3	0	0.0	7
Antalya	4	66.7	0	0.0	2	33.3	0	0.0	6
Erzurum	4	66.7	0	0.0	0	0.0	2	33.3	6
Konya	1	16.7	0	0.0	5	83.3	0	0.0	6
Karaman	6	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6
Şanlıurfa	4	80.0	1	20.0	0	0.0	0	0.0	5
Diyarbakır	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	4
Muğla	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	4
Samsun	3	75.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	4
Ardahan	1	25.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0	4
Afyonkarahisar	2	66.7	1	33.3	0	0.0	0	0.0	3
Çankırı	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0	3
Erzincan	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0	3
Hakkari	2	66.7	0	0.0	0	0.0	1	33.3	3
Bilecik	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	100	2
Edirne	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2
Giresun	1	50.0	0	0.0	0	0.0	1	50.0	2
İzmir	2	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2
Malatya	0	0.0	0	0.0	1	50.0	1	50.0	2
Rize	1	50.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	2
Van	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	2
Zonguldak	1	50.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	2
Kırıkkale	2	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2

Şırnak	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	2
Amasya	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1
Artvin	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1
Balıkesir	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Bingöl	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Bitlis	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Eskişehir	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Kütahya	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	100	1
Sakarya	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1
Sinop	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Tunceli	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	1
Toplam	148	45.1	34	10.4	95	29.0	51	15.5	328

Tablo 8 incelendiğinde, matematik dersi 7. sınıf düzeyindeki kazanımlara yönelik ODÖOK'larda en fazla ilişkilendirmenin gerçekteŐirildiĐi öğrenme alanı 148 K-Mİ ile "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanında gerçekteŐirilmiŐtir (%45.1). Sayılar ve işlemler öğrenme alanından sonra 95 K-Mİ ile "Geometri ve ölçme" öğrenme alanı (%29), sonrasında ise 51 K-Mİ'nin yapıldığı "Veri İşleme" öğrenme alanı (%15.5) gelmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında 34 K-Mİ ile en az ilişkilendirmenin olduğu öğrenme alanı "Cebir"dir (%10.4). Matematik dersi 7. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin yapıldığı il 65 K-Mİ ile Denizli'dir. Denizli'den sonra 42 K-Mİ ile Bursa, 21 K-Mİ ile Kırklareli, 15 K-Mİ ile Ankara gelmektedir.

Üçüncü alt probleme yönelik öğrenme alanlarından sonra bir diğer incelenen durum ODÖOK'larda matematiğe yönelik 7. sınıf düzeyindeki KMİ'lerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarıdır. AŐaĐıdaki tabloda 7. sınıf düzeyine göre kılavuzlarda yer alan K-Mİ'lerin alt öğrenme alanları ačısından dağılımlarına yer verilmiŐtir.

Tablo 9. Kılavuzlardaki 7. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Tam Sayılarla İşlemler	Rasyonel Sayılar	Rasyonel Sayılarla İşlemler	Cebirsel İfadeler	Eşitlik ve Denklem	Oran ve Orantı	Yüzdeler	Doğrular ve Açılar	Çokgenler	Çember ve Daire	Veri Analizi	Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri	Toplam
Denizli	5	4	5	4	5	8	4	2	12	4	8	4	65
Bursa	5				5	13		2	3	5	8	1	42
Kırklareli	1				1	4	3	1	4	2	4	1	21
Ankara	2	1			1	4	1	1	2	1	1	1	15
Kırşehir					1	4	2				3	1	11
Trabzon					1	4	2				3	1	11
Tokat							1		3	3		3	10
Adıyaman						3	1		2		2	1	9
Aydın						3			4		1	1	9
Ordu	1			4						1	3		9
Kocaeli				2		2					3	1	8
Kilis		2	2				4						8
Osmaniye		2	2				4						8
Düzce	1			1		3					3		8
Isparta							6					1	7
Antalya							4					2	6
Erzurum	1					2	1				2		6
Konya						1			4	1			6
Karaman						6							6
Şanlıurfa				1		3	1						5
Diyarbakır				3						1			4
Muğla										1	1	2	4
Samsun	2			1			1						4
Ardahan						1					3		4
Afyon-karahisar	2			1									3
Çankırı					1	1				1			3
Erzincan	1				1							1	3
Hakkari	1					1					1		3
Bilecik											2		2
Edirne									1	1			2
Giresun						1					1		2
İzmir						2							2
Malatya									1		1		2

Rize	1											1	2
Van				1								1	2
Zonguldak	1											1	2
Kırıkkale							2						2
Şırnak									2				2
Amasya						1							1
Artvin							1						1
Balıkesir												1	1
Bingöl												1	1
Bitlis												1	1
Eskişehir									1				1
Kütahya											1		1
Sakarya						1							1
Sinop									1				1
Tunceli										1			1
Toplam	24	9	9	18	16	68	38	6	40	22	51	27	328
%	7.3	2.7	2.7	5.5	4.9	20.7	11.6	1.8	12.2	6.7	15.5	8.2	100

Tablo 9'a göre matematik dersi 7. sınıf düzeyindeki tüm alt öğrenme alanlarında K-Mİ'lerin yer aldığı görülmektedir. En fazla ilişkilendirmenin yapıldığı alt öğrenme alanı 68 K-Mİ ile "Oran ve orantı" alt öğrenme alanına aittir. 7. sınıf düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarında yer alan 328 K-Mİ'nin %20.7'si "Oran ve orantı" alt öğrenme alanına yönelik gerçekleştirilmiştir. Sonrasında 51 K-Mİ'nin yapıldığı "Veri analizi" alt öğrenme alanı yer almaktadır. Veri analizi alt öğrenme alanını 40 K-Mİ ile "Çokgenler" alt öğrenme alanı takip etmektedir. Sonrasında ise 38 K-Mİ ile "Yüzdeler" alt öğrenme alanı gelmektedir. Matematik dersi 7. sınıf düzeyindeki tüm alt öğrenme alanlarına yönelik K-Mİ sadece Denizli ili ODÖOK'sında yer almaktadır. "Oran ve orantı", "Yüzdeler" ve "Çember ve daire" dışındaki alt öğrenme alanlarında en fazla K-Mİ'nin yine Denizli ODÖOK'sında yer aldığı Tablo 9'da görülmektedir. "Oran ve orantı" ve "Çember ve daire" alt öğrenme alanlarında en fazla K-Mİ ise Bursa ODÖOK'sında gerçekleştirilmiştir. "Yüzdeler" alt öğrenme alanında ise en fazla ilişkilendirme Isparta ODÖOK'sında yer almaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında matematik dersi 7. sınıf düzeyindeki kazanım-mekân eşleştirmesinin incelendiği bir diğer durum ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Bu çerçevede kılavuzlarda matematik dersi 7. sınıf düzeyinde ilişkilendirme yapılan ODÖOK'lara yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10. Kılavuzlardaki 7. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımları

İl	Müze	Planetarium/Gözlem Evi	Bilim, Sanat ve Araştırma Merkezi	Milli, Tematik Parklar	Hayvanat Bahçesi	Fabrika, Sanayi, Endüstriyel Kuruluş ve İşletmeler	Kütüphane	Doğal Sit Alanı ve Öğren Yerleri	Tarihi ve Kültürel Alanlar	Cami	Spor Alanları (Stadyum, saha)	Kamu Kurum ve Kuruluşlar	Banka	Alışveriş merkezi	Üniversite	Toplam	%
Denizli	8	2	3	8		1		9	4	1		27		2		65	19.8
Bursa	6		16		1	5			5	4		5				42	12.8
Kırklareli			1			7			2	1	4	4		2		21	6.4
Ankara	6			2		1			2	1		1		2		15	4.6
Kırşehir	1			1		2		1	1			2			3	11	3.4
Trabzon	1			1		2			2			2			3	11	3.4
Tokat	3								3	3				1		10	3.0
Adıyaman			4			2			3							9	2.7
Aydın	2								3	3		1				9	2.7
Ordu	3								1	1		4				9	2.7
Kocaeli	2		1				1		1			3				8	2.4
Kilis	4					4										8	2.4
Osmaniye	4					4										8	2.4
Düzce						1		2	2	1		1			1	8	2.4
Isparta						3			1						3	7	2.1
Antalya	2												4			6	1.8
Erzurum						2				1		3				6	1.8
Konya				3			2	1								6	1.8
Karaman			6													6	1.8
Şanlıurfa							1		4							5	1.5
Diyarbakır	1								2	1						4	1.2
Muğla	1			1					2							4	1.2
Samsun	1											2		1		4	1.2
Ardahan	1											2			1	4	1.2
Afyon-karahisar	1											2				3	0.9
Çankırı						1					1			1		3	0.9
Erzincan	1								1			1				3	0.9
Hakkari										1		2				3	0.9
Bilecik												2				2	0.6
Edirne									2							2	0.6
Giresun	1								1							2	0.6
İzmir						1						1				2	0.6

Malatya										1		1				2	0.6
Rize			1									1				2	0.6
Van									2							2	0.6
Zonguldak	2															2	0.6
Kırıkkale						2										2	0.6
Şırnak									1	1						2	0.6
Amasya	1															1	0.3
Artvin												1				1	0.3
Balıkesir									1							1	0.3
Bingöl			1													1	0.3
Bitlis															1	1	0.3
Eskişehir	1															1	0.3
Kütahya												1				1	0.3
Sakarya	1															1	0.3
Sinop									1							1	0.3
Tunceli	1															1	0.3
Toplam	55	2	33	16	1	38	4	13	47	20	5	69	4	9	12	328	100
%	16.8	0.6	10.1	4.9	0.3	11.6	1.2	4.0	14.3	6.1	1.5	21.0	1.2	2.7	3.7	100	

7. sınıf düzeyi matematik dersi kazanımlarına yönelik ODÖOK'larda en fazla kullanılan okul dışı öğrenme ortamının 69 K-Mİ ile "Kamu, kurum ve kuruluşlar" olduğu Tablo 10'da görölmektedir. ODÖOK'larda 7. sınıf matematik dersi bağlamında tasarlanan okul dışı öğrenme etkinliklerinin %21'inde okul dışı öğrenme ortamları olarak kamu kurum ve kuruluşları tercih edilmiştir. Sonrasında ise en fazla ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamı 55 K-Mİ ile müzelerdir (%16.8). Müzeleri 47 K-Mİ ile "Tarihi ve kültürel alanlar" ve 38 K-Mİ ile "Fabrika, sanayi, endüstriyel kuruluş ve işletmeler" takip etmektedir. 7. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik ODÖOK'larda toplam 328 K-Mİ gerçekleştirilmiştir. Bu ilişkilendirmeye yönelik diğer sınıf düzeylerinde de olduğu gibi en fazla ilişkilendirme Denizli ODÖOK'sında yapılmıştır. 7. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik kılavuzlarda gerçekleştirilen K-Mİ'lerin yaklaşık %20'si Denizli kılavuzunda yer almaktadır. Tablo 10'a göre "Kamu, kurum ve kuruluşlar", "Doğal sit alanı ve ören yerleri", "Müzeler", "Milli, tematik park ve bahçeler" gibi okul dışı öğrenme ortamlarının en çok yer aldığı kılavuz Denizli iline aittir. "Bilim, sanat ve araştırma merkezi", "Tarihi ve kültürel alanlar" ve "Camiler"e yönelik en fazla ilişkilendirmenin Bursa iline ait kılavuzda yer aldığı Tablo 10'da görölmektedir. "Hayvanat bahçesi" ile yapılan tek ilişkilendirme de Bursa iline ait kılavuzda yer almaktadır. "Fabrika, sanayi, endüstriyel kuruluş ve işletmeler" ve "Spor alanları"nda en fazla 7. sınıf matematik

dersi kazanımlarının ilişkilendirildiği kılavuz Kırklareli'ne aittir. Kılavuzlarda 7. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik en az tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları “Hayvanat bahçesi” (f=1), “Planetaryum/Gözlemevi” (f=2), “Kütüphane” (f=4), “Banka” (f=4) ve “Spor alanları”dır (f=5). Ayrıca illere yönelik ODÖOK'larda 7. sınıf matematik dersine yönelik kazanımlarda botanik bahçeleri okul dışı öğrenme ortamları olarak yer almamıştır. Hayvanat bahçesi sadece Bursa kılavuzunda, planetaryum/gözlemevi sadece Denizli kılavuzunda, banka ise sadece Antalya kılavuzunda 7. sınıf kazanımlarla ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamları olarak tercih edilmiştir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ODÖOK'larda 8. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik gerçekleştirilen K-Mİ'lerin öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan ODÖO'ların incelenmesine yöneliktir. Gerçekleştirilen incelemelerde 9 ilin (Bitlis, Çanakkale, İzmir, Kars, Sakarya, Siirt, Şanlıurfa, Karaman ve Kilis) ODÖOK'larında 8. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik K-Mİ'lerin bulunmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu iller, 8. sınıf düzeyine yönelik bulguların sunulduğu tablolarda yer almamaktadır. İncelemeler sonucunda, ODÖOK'larda 8. sınıf matematik dersi kazanımları çerçevesinde gerçekleştirilen ilişkilendirmelerin öğrenme alanlarına göre dağılımlarına yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 11. Kılavuzlardaki 8. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımları

İl	Sayılar ve İşlemler	%	Cebir	%	Geometri ve Ölçme	%	Veri İşleme	%	Olasılık	%	Toplam
Denizli	16	25.0	11	17.2	28	43.8	4	6.3	5	7.8	64
Bursa	6	15.4	9	23.1	20	51.3	4	10.3	0	0.0	39
Adıyaman	1	5.6	2	11.1	15	83.3	0	0.0	0	0.0	18
Antalya	1	5.9	3	17.6	11	64.7	2	11.8	0	0.0	17
Ankara	2	12.5	4	25.0	8	50.0	0	0.0	2	12.5	16
Kocaeli	1	6.7	0	0.0	9	60.0	4	26.7	1	6.7	15
Ordu	2	15.4	3	23.1	8	61.5	0	0.0	0	0.0	13
Samsun	2	15.4	1	7.7	9	69.2	1	7.7	0	0.0	13
Tokat	0	0.0	0	0.0	13	100	0	0.0	0	0.0	13
Kırklareli	0	0.0	5	41.7	5	41.7	2	16.7	0	0.0	12
Konya	0	0.0	2	16.7	10	83.3	0	0.0	0	0.0	12
Kırşehir	1	9.1	4	36.4	6	54.5	0	0.0	0	0.0	11
Trabzon	1	9.1	4	36.4	6	54.5	0	0.0	0	0.0	11
Diyarbakır	0	0.0	1	10.0	9	90.0	0	0.0	0	0.0	10
Tekirdağ	0	0.0	1	10.0	9	90.0	0	0.0	0	0.0	10
Van	1	11.1	0	0.0	8	88.9	0	0.0	0	0.0	9
Ardahan	1	11.1	3	33.3	5	55.6	0	0.0	0	0.0	9
Rize	1	12.5	4	50.0	2	25.0	0	0.0	1	12.5	8
Balıkesir	0	0.0	0	0.0	6	100	0	0.0	0	0.0	6
Eskişehir	2	33.3	1	16.7	3	50.0	0	0.0	0	0.0	6
Düzce	3	50.0	1	16.7	2	33.3	0	0.0	0	0.0	6
Erzurum	0	0.0	1	20.0	3	60.0	1	20.0	0	0.0	5
Kastamonu	0	0.0	0	0.0	5	100	0	0.0	0	0.0	5
Kütahya	1	20.0	0	0.0	3	60.0	1	20.0	0	0.0	5
Malatya	1	20.0	0	0.0	4	80.0	0	0.0	0	0.0	5
Kahramanmaraş	0	0.0	2	40.0	3	60.0	0	0.0	0	0.0	5
Afyonkarahisar	0	0.0	0	0.0	2	50.0	2	50.0	0	0.0	4
Çankırı	0	0.0	0	0.0	4	100	0	0.0	0	0.0	4
İsparta	2	50.0	0	0.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	4
Kırıkkale	0	0.0	0	0.0	4	100	0	0.0	0	0.0	4
Amasya	1	33.3	0	0.0	2	66.7	0	0.0	0	0.0	3
Bilecik	0	0.0	0	0.0	3	100	0	0.0	0	0.0	3
Bolu	0	0.0	3	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3
Erzincan	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	0	0.0	3
Şırnak	0	0.0	0	0.0	3	100	0	0.0	0	0.0	3
Adana	1	50.0	0	0.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2

Bingöl	0	0.0	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	2
Hakkari	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	0	0.0	2
Muğla	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	0	0.0	2
Tunceli	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	0	0.0	2
Zonguldak	0	0.0	0	0.0	2	100	0	0.0	0	0.0	2
Osmaniye	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2
Artvin	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1
Aydın	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	1
Edirne	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1
Giresun	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	1
Sinop	0	0.0	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	1
Toplam	48	12.2	70	17.8	245	62.3	21	5.3	9	2.3	393

ODÖOK'lardaki K-Mİ'ler toplamı dikkate alındığında en fazla K-Mİ'nin sınıf düzeyi açısından 393 K-Mİ ile 8. sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür. Tablo 11 incelendiğinde, illere göre yayınlanan ODÖOK'larda 8. sınıf düzeyi matematik dersi kazanımlarında toplamda her bir öğrenme alanında K-Mİ'lerin yer aldığı görülmektedir. Kılavuzlarda matematik dersi 8. sınıf kazanımlarına yönelik gerçekleştirilen K-Mİ'lerin %62.3'ü "Geometri ve ölçme" (f=245) öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. En az K-Mİ 9 kazanımın ilgili olduğu mekânla ilişkilendirildiği "Olasılık" öğrenme alanında yer almaktadır. Ayrıca "Olasılık" öğrenme alanında gerçekleştirilen K-Mİ'ler sadece Denizli, Ankara, Kocaeli ve Rize kılavuzlarında yer almaktadır. Geometri ve ölçme alanından sonra en fazla ilişkilendirme 70 kazanımla "Cebir" öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir (%17.8). 6 ve 7. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanındayken, kılavuzlarda matematik dersi 8. sınıf düzeyinde yer alan K-Mİ'lerin sadece %12'si "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanında yer almaktadır. 8. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik gerçekleştirilen K-Mİ'lerde tüm öğrenme alanlarında en fazla ilişkilendirmenin gerçekleştirildiği kılavuz Denizli iline aittir.

Dördüncü alt probleme yönelik incelenen bir diğer durum ODÖOK'larda matematik dersi 8.sınıf düzeyindeki K-Mİ'lerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarıdır. Aşağıdaki tabloda matematik dersi 8. sınıf düzeyi açısından kılavuzlarda yer alan K-Mİ'lerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir:

Adana		1								1		2	
Bingöl						1		1				2	
Hakkari									1		1	2	
Muğla								1			1	2	
Tunceli											2	2	
Zonguldak											2	2	
Osmaniye		1				1						2	
Artvin						1						1	
Aydın											1	1	
Edirne						1						1	
Giresun									1			1	
Sinop											1	1	
Toplam	8	24	16	21	9	12	51	7	22	25	70	128	393
%	2.0	6.1	4.1	5.3	2.3	3.1	13.0	1.8	5.6	6.4	17.8	32.6	100

Tablo 12 incelendiğinde, kılavuzlarda 8. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik en fazla K-Mİ'nin yapıldığı alt öğrenme alanı 128 K-Mİ ile “Geometrik cisimler” alt öğrenme alanıdır. Sonrasında 70 kazanımın ilgili olduğu okul dışı öğrenme ortamıyla ilişkilendirildiği “Dönüşüm geometrisi” alt öğrenme alanı gelmektedir. 51 K-Mİ'nin yer aldığı “Doğrusal denklemler” alt öğrenme alanı en çok ilişkilendirmenin yapıldığı üçüncü alt öğrenme alanıdır. Eşitsizlikler ($f=7$), “Çarpanlar ve katlar” ($f=8$) ve “Basit olayların olma olasılığı” ($f=9$) alt öğrenme alanları en az K-Mİ'nin yer aldığı alt öğrenme alanlarıdır. Denizli ili okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda matematik dersi 8. sınıf düzeyindeki tüm alt öğrenme alanlarına yönelik K-Mİ'ler bulunmaktadır. Bursa ili okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda ise “Basit olayların olma olasılığı” ve “Eşitsizlikler” alt öğrenme alanları dışındaki diğer tüm alt öğrenme alanlarında K-Mİ yapılmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında matematik dersi 8. sınıf düzeyindeki kazanım-mekân eşleştirmelerinin incelendiği bir diğer durum ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarıdır. İncelemeler doğrultusunda, kılavuzlarda matematik dersi 8. sınıf düzeyinde ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13. Kılavuzlardaki 8. Sınıf Düzeyi Kazanım-Mekân İlişkilendirmelerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına Göre Dağılımları

İl	Mütze	Planetaryum/Gözlem Evi	Bilim, Sanat ve Araştırma Merkezi	Milli, Tematik Parklar	Hayvanat Bahçesi	Botanik Bahçeleri	Fabrika, Sanayi, Endüstriyel Kuruluş	Kütüphane	Doğal Sit Alanı ve Öğren Yerleri	Tarihi ve Kültürel Alanlar	Cami	Spor Alanları	Kamu Kurum ve Kuruluşlar	Üniversite	Toplam
Denizli	5	9	5	5					1	9	9		16	5	64
Bursa	8		21	2	1					1	1		5		39
Adıyaman			2				5	1	4	6					18
Antalya										10	1		6		17
Ankara	10		1	1		1				2	1				16
Kocaeli	11		2										2		15
Ordu	7									2	3			1	13
Samsun	7	3		1						1	1				13
Tokat	3						2			4	4				13
Kırklareli			1	1					1	1	4	1	3		12
Konya	5			2					1	2	1		1		12
Kırşehir	1			3				1		5				1	11
Trabzon	1			3				1	1	4				1	11
Diyarbakır	3									5	2				10
Tekirdağ										1				9	10
Van			1							5	3				9
Ardahan	1			2				1	1	3			1		9
Rize	1		3				1				1		2		8
Balıkesir	2									1	3				6
Eskişehir	5		1												6
Düzce										3	3				6
Erzurum									1	2	1		1		5
Kastamonu											5				5
Kütahya	2									1	1		1		5
Malatya			3							1	1				5
Kahramanmaraş										1	4				5
Afyonkarahisar	1									2	1				4
Çankırı				1					1		2				4
Isparta	1			1										2	4
Kırıkkale							2				2				4
Amasya		1									2				3
Bilecik	1										2				3
Bolu													3		3
Erzincan									1	1	1				3

Şırnak										3					3
Adana	1		1												2
Bingöl			1									1			2
Hakkari										2					2
Muğla									2						2
Tunceli									1	1					2
Zonguldak								1		1					2
Osmaniye		1						1							2
Artvin													1		1
Aydın	1														1
Edirne													1		1
Giresun								1							1
Sinop										1					1
Toplam	77	14	42	22	1	1	10	4	15	77	66	1	44	19	393
%	19.6	3.6	10.7	5.6	0.3	0.3	2.5	1.0	3.8	19.6	16.8	0.3	11.2	4.8	100

Tablo incelendiğinde, ODÖOK'larda 8. sınıf matematik dersine yönelik en fazla kazanımın ilişkilendirildiği okul dışı öğrenme ortamlarının 77 ilişkilendirmeyeyle “Müzeler” ve “Tarihi ve kültürel alanlar” bağlamında oluşturulduğu belirlenmiştir. 8. sınıf matematik dersi kazanımlarının “Tarihi ve kültürel alanlar”la ilişkilendirilmesi 27 ilin okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda gerçekleştirilmiştir. Kılavuzlarda 8. sınıf matematik dersine yönelik “Banka”, “Tren istasyonu” ve “Alışveriş merkezi” gibi alanlarla herhangi bir kazanım ilişkilendirilmemiştir. En az ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamları 1 er kazanımla ilişkilendirilen “Hayvanat bahçesi”, “Botanik bahçeler” ve “Spor alanları”dır. Hayvanat bahçesiyle ilişkilendirilen kazanım Bursa kılavuzunda, botanik bahçesiyle ilişkilendirilen kazanım Ankara kılavuzunda ve spor alanlarıyla ilişkilendirilen kazanım ise Kırklareli kılavuzunda bulunmaktadır. Bu alanlardan sonra en az ilişkilendirme yapılan diğer okul dışı öğrenme ortamı ise 4 K-Mİ ile “Kütüphane” olarak kılavuzlarda yer almaktadır. Müzelerle ilgili en fazla ilişkilendirmenin bulunduğu kılavuz Kocaeli iline aittir. Diğer bütün sınıf düzeylerinde olduğu gibi 8. sınıf düzeyinde de en fazla K-Mİ Denizli okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda gerçekleştirilmiştir. “Planetaryum/Gözlemevi”, “Milli, tematik park ve bahçeler”, “Cami” ve “Kamu, kurum ve kuruluşlar” gibi okul dışı öğrenme ortamlarında en fazla ilişkilendirme Denizli’ye ait kılavuzda bulunmaktadır. Matematik dersi 8. sınıf düzeyindeki kazanımlara yönelik müzelerle en fazla ilişkilendirme Kocaeli kılavuzunda, bilim, sanat ve araştırma merkezleriyle ilgili en fazla ilişkilendirme Bursa kılavuzunda, fabrika, sanayi ve endüstriyel kuruluşlar ve doğal sit alanı/

ören yerleriyle en fazla ilişkilendirme Adıyaman kılavuzunda, tarihi ve kültürel alanlarla ilgili en fazla ilişkilendirme Antalya kılavuzunda, üniversiteyle ilgili en fazla ilişkilendirme ise Tekirdağ kılavuzunda gerçekleştirilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'deki illere ait okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yer alan ortaokul matematik dersi kazanımlarına yönelik mekân ilişkilendirmelerinin öğrenme alanlarına, alt öğrenme alanlarına ve okul dışı öğrenme ortamlarına göre incelenmesi gerçekleştirilerek illere yönelik kılavuzların değişkenlere göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik elde edilen bulguların literatür çerçevesinde değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Araştırmada, ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf matematik dersi kazanımları çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarında yapılan K-Mİ'lerin öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve ilişkilendirme yapılan okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. 5. ve 6. sınıf düzeyinde 46 il kılavuzunda, 7. sınıf düzeyinde 48 il kılavuzunda, 8. sınıf düzeyinde ise 47 ilin ODÖOK'larında matematik dersine yönelik K-Mİ'lerin olduğu belirlenmiştir. Her bir sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin gerçekleştirildiği kılavuz Denizli iline aittir. Denizli kılavuzunu yine aynı şekilde tüm sınıf düzeylerinde Bursa il kılavuzu izlemektedir. Elde edilen bu bulgu Çağlakpınar (2022), Durukan vd. (2022) ve Batman vd.'nin (2022) çalışmalarında elde etmiş olduğu bulgularla örtüşmektedir. 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin olduğu kılavuz Denizli ve Bursa'dan sonra Kırklareli il kılavuzudur. 8. sınıf düzeyinde K-Mİ'nin en fazla olduğu üçüncü kılavuz Adıyaman iline aittir. 5. Sınıf düzeyinde en az kazanım-mekân ilişkilendirmesi Amasya, Artvin, Bingöl, Çankırı, Edirne, Kastamonu, Sinop ve Tekirdağ il kılavuzlarında yer almaktadır (f=1). 6. sınıf düzeyinde ise en az kazanım-mekân ilişkilendirmesinin Artvin, Bitlis, Diyarbakır, Eskişehir, Muğla, Siirt, Sinop, Tunceli ve Osmaniye il kılavuzunda bulunduğu belirlenmiştir (f=1). 7. sınıf düzeyinde ise Amasya, Artvin, Balıkesir, Bingöl, Bitlis, Eskişehir, Kütahya, Sakarya, Sinop ve Tunceli il kılavuzlarında sadece 1 K-Mİ bulunmaktadır. 8. sınıf düzeyinde ise en az K-Mİ Artvin, Aydın, Edirne, Giresun ve Sinop il kılavuzlarında görülmüştür (f=1). Ortaokul tüm düzeylerde en az K-Mİ'nin yer aldığı il olarak Artvin ve Sinop göze çarpmaktadır. Ayrıca Aydın, Edirne, Balıkesir, Eskişehir, Kütahya, Diyarbakır, Muğla, Tekirdağ gibi büyükşehirlerle yönelik ODÖOK'lar incelendiğinde bu illerin en az K-Mİ olan kılavuzlar arasında yer alması dikkat çekicidir. Bu bulgu çerçevesinde bu illerde

birçok önemli tarihi ve kültürel alan, bilim, sanat ve araştırma merkezi, endüstri ve sanayi kuruluşu gibi okul dışı öğrenme ortamları yer alırken, yeterli düzeyde ilişkilendirme yapılmaması ortaokula yönelik il kılavuzlarında kapsamlı bir ilişkilendirmenin yapılmadığını göstermektedir.

Kılavuzların ortaokul matematik dersi öğrenme alanları çerçevesinde gerçekleştirilen incelemeler sonucunda, 5. ve 8. sınıf düzeyinde en fazla K-Mİ'nin "Geometri ve ölçme" öğrenme alanında, 6. ve 7. sınıf düzeyinde ise en fazla ilişkilendirmenin "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanında gerçekleştirildiği görülmüştür. Kılavuzlarda tüm sınıf düzeylerindeki toplam kazanım-mekân eşleştirmesine göre en fazla kazanımın okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirildiği öğrenme alanı "Geometri ve ölçme" öğrenme alanıdır. Elde edilen bu bulgular Aydoğdu vd. (2023) ve Kır, Kalfaoğlu ve Aksu'nun (2021) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin derslerde ODÖO'larda kullanılacak kazanımların çoğunlukla geometri ve ölçme öğrenme alanında olduğu görüşünü desteklemektedir. Aynı zamanda ortaokul matematik dersine yönelik ODÖO'lara yönelik en uygun kazanımların "Geometri ve ölçme" ve "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanlarında olduğu görüşüyle (Kır vd., 2021) elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018b) incelendiğinde, "Cebir" öğrenme alanına yönelik kazanımlar 6. sınıf düzeyinde yer almaya başlarken, "Olasılık" öğrenme alandaki kazanımlarsa sadece 8. sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Bu çerçevede araştırmada ODÖOK'lardaki K-Mİ'lerin toplamına göre 5. sınıf düzeyinde en az K-Mİ'nin "Veri işleme" öğrenme alanında, 6 ve 7. Sınıfta "Cebir" öğrenme alanında, 8. Sınıf düzeyinde ise "Olasılık" öğrenme alanlarında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu da Aydoğdu vd. (2023) ve Kır vd.'nin (2021) çalışmalarındaki bulguları destekler niteliktedir. Matematik öğretim sürecinde yaşanan temel problemlerden bir tanesi matematiğin soyut doğasıyla ilişki kurulamamasından ortaya çıkmaktadır (Delice & Sevimli, 2010). Geometri, soyut kavramlar ve bu kavramlara yönelik ilişkiler bağlamında yapılandırıldığı için (Horzum & Kılıç, 2016) matematik dersleri içerisinde daha çok somutlaştırma ve görselleştirmeye ihtiyaç duyulan öğrenme alanıdır (Birişçi & Çalık Uzun, 2014). Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamlarının gerçek yaşamla ilişkilendirme becerisini artırarak (Ertaş vd., 2011; Tortop & Özek, 2013), matematikteki soyut olan kavramların somutlaştırılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, geometri ve ölçme öğrenme alanındaki kavramların soyut yapısından dolayı ODÖOK'lardaki kazanım-mekân ilişkilendirmeleri, kavramları somutlaştırmak adına daha çok geometri ve ölçme öğrenme alanında gerçekleştirilmiş olabilir.

5. sınıf düzeyinde alt öğrenme alanı açısından en fazla kazanım-mekân ilişkilendirmesi “Temel geometrik kavramlar ve çizimler” sonrasında ise “Doğal sayılar” alt öğrenme alanında yer almaktadır. 6. sınıf düzeyinde ise en fazla kazanım-mekân ilişkilendirmesi “Alan ölçme” alt öğrenme alanında yer alırken, 7. sınıf düzeyinde ise en fazla ilişkilendirme “Oran orantı” alt öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. 8. sınıf düzeyinde en fazla kazanım-mekân ilişkilendirme ise “Geometrik cisimler” alt öğrenme alanında bulunmaktadır. Bu bulgular, Aydoğdu vd.’nin (2023) çalışmasında öğretmenlerin geometrik cisimler, alan, doğal sayılarla işlemler, oran orantı gibi konuların okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına daha çok uygun olduğu görüşünü desteklemektedir.

ODÖOK'lara yönelik gerçekleştirilen incelemelerde, matematik dersi ortaokul düzeyindeki kazanımlarda en fazla tercih edilen okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf ve 8. sınıf düzeyinde müzeler olduğu, müzelerin 6. sınıf düzeyinde en fazla tercih edilen üçüncü okul dışı öğrenme ortamı olduğu 7. sınıf düzeyinde ise en fazla tercih edilen ikinci ortam olduğu belirlenmiştir. ODÖOK'larda 6. ve 7. sınıf matematik derslerine yönelik en fazla kullanılan okul dışı öğrenme ortamının “Kamu kurum ve kuruluşlar” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Kamu kurum ve kuruluşlar” 5. sınıf düzeyinde en çok tercih edilen üçüncü okul dışı öğrenme ortamı olurken, 8. sınıf düzeyinde ise en çok tercih edilen dördüncü okul dışı öğrenme ortamıdır. ODÖOK'larda “Tarihi ve kültürel alanlar” 8. sınıf düzeyinde müzelerle birlikte en fazla kullanılan okul dışı öğrenme ortamları olurken, 5.sınıf düzeyinde ikinci, 7. sınıf düzeyinde ise üçüncü olarak en fazla tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları arasında yer almaktadır. Ortaokul matematik dersine yönelik kılavuzlardaki kazanım-mekân ilişkilendirmelerin bütününe odaklanıldığında kamu kurum ve kuruluşların en fazla tercih edilen okul dışı öğrenme ortamı olduğu görülmektedir. Sonrasında ise en fazla kullanılan okul dışı öğrenme ortamı müzeler ve üçüncü sırada ise tarihi ve kültürel alanlardır. ODÖOK'larda müzeler en fazla tercih edilen okul dışı öğrenme ortamlarından biridir. Bu bulgu Aydoğdu vd. (2023), Fırat-Durdukoca'nın (2023) çalışmalarında en fazla ifade edilen okul dışı öğrenme ortamının müzeler olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ay, Anagün ve Demir (2015) ve Kubat'ın (2018) çalışmalarında ise en fazla ifade edilen okul dışı öğrenme ortamı bilim merkezidir. ODÖOK'larda ise bilim, sanat ve araştırma merkezleri ortaokul matematik dersine yönelik en fazla kullanılan dördüncü öğrenme ortamıdır. Matematik eğitiminde ODÖO'lara yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda (Aydoğdu vd., 2023; Kır vd., 2021) matematikte kullanılabilecek ODÖO'larda kamu kurum ve kuruluşlar yeterince bahsedilmezken bu

araştırmada en fazla ilişkilendirme yapılan ortamın kamu, kurum ve kuruluşlar olması araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Araştırmada ortaokul matematik dersindeki kazanımlara yönelik en az tercih edilen ODÖO'ların botanik bahçeleri, tren istasyonu, banka, alışveriş merkezi ve hayvanat bahçeleri olduğu görülmüştür. Çağlakpınar (2022) çalışmasında hayvanat bahçesi, pazar yeri, market, milli park, tren garı gibi ODÖO'ları matematik dersi kazanımlarının kazandırılmasında önemli rol oynayan ortamlar olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda kılavuzlarda bu alanlara yönelik K-Mİ'ler artırılmalıdır.

Erişim sağlanan ODÖOK'larda İstanbul ve Mardin'de ortaokul düzeyinde ODÖOK bulunmamaktadır. Özellikle İstanbul ilinde okul öncesi, ilkököl ve lise düzeyindeki derslere yönelik ODÖOK'lar yer alırken ortaokul düzeyinde ODÖOK bulunmaması dikkat çekici bir durumdur. Müzeler, bilim sanat ve araştırma merkezleri, planetaryum/gözlem evi, fabrika, sanayi kuruluşları, tarihi ve kültürel alanlar, kamu kuruluşları ve birçok ODÖO'ların yer aldığı İstanbul'da ortaokul düzeyinde ODÖO'ya yönelik kılavuzun oluşturulması gerekmektedir. İstanbul'daki öğrenci ve öğretmenlerin sayısı dikkate alındığında ortaokul düzeyinde bir kılavuzun gerekliliği aşıkardır. Çünkü öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerinde yetersiz oldukları (Aydoğdu vd., 2023; Kır vd., 2021) dikkate alındığında, İstanbul iline yönelik hazırlanacak olan ortaokul düzeyindeki ODÖOK öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik fikir sahibi olmalarını sağlayarak onların yeterliliklerini arttırabilir. Ayrıca ODÖO'ya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin ilgi (Bozdoğan, 2008; Morag & Tal, 2012) ve motivasyonu (Çığırık & Özkan, 2016) arttırdığı, akademik başarıyı (Bozdoğan, 2008; Sturm & Bogner, 2010) olumlu yönde etkilediği göz önüne alındığında İstanbul iline yönelik ortaokul düzeyinde ODÖOK hazırlanarak öğrencilere yönelik okul dışı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Gerçekleştirilen incelemeler doğrultusunda Mardin ve Manisa kılavuzlarında ortaokul düzeyinde K-Mİ bulunmazken, Ağrı, Çorum, Mardin, Sivas, Aksaray, Batman ve Karabük olmak üzere yedi ilin ortaokul düzeyinde K-Mİ yer almasına rağmen matematik dersi kazanımlarına yönelik ilişkilendirmenin olmadığı belirlenmiştir. 21. yüzyıl çağında öğretmenlerden çağın ihtiyaçlarına ve bireylerin beklentilerine yönelik zengin öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları beklenmektedir (Göloğlu Demir & Çetin, 2021). Bu yöntem ve tekniklerden birinin ODÖO'ya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, il kılavuzlarında ortaokul matematik dersi kazanımlarına yönelik

K-Mİ bulunmamasının bu illerdeki öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarını kısıtlayacağı düşünölmektedir.

Ortaokul matematik dersi 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeyindeki kazanımlara yönelik il kılavuzlarında yer alan ilişkilendirmelerde bazı hatalı kazanımların yer aldığı da tespit edilen bulgular arasındadır. Bazı il kılavuzlarında belirlenen hatalar, kazanımın belirtilen sınıf düzeyinde yer almaması, belirtilen öğrenme alanında bulunmaması, kazanım numarasının doğru yazılmaması ve verilen kazanım numarasının ilgili sınıf düzeyine ait olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Karaman iline yönelik kılavuzda yer alan bazı kazanımların sınıf düzeyi ve ait olduğu öğrenme alanı hatalı olarak verilmiştir. Osmaniye kılavuzunda ise bir kazanımın kazanım numarasına yer verilmemiştir. Bu kazanım öğretimin programında hangi sınıf düzeyi ve öğrenme alanına ait olduğu belirlenerek hatalı verilen kazanımın ait olduğu öğrenme alanı ve sınıf düzeyi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Benzer hataları Çağlakpınar (2022) da çalışmasında vurgulamaktadır. Ayrıca Osmaniye il kılavuzu ile Kilis il kılavuzundaki K-Mİ'lerdeki benzerlikler de göze çarpmaktadır. Tespit edilen bu durumlar bazı illerdeki ODÖÖ'ya yönelik hazırlanan kılavuzlarda yeterli özenin gösterilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda daha etkili ve anlamlı olarak kazanımlarla ODÖÖ'ya yönelik ilişkilendirmelerin gerçekleştirilmesi için ODÖÖK'ların ilgili kurullarca tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünölmektedir.

5. Öneriler

Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyi matematik dersi kazanımlarına yönelik ODÖÖK'larda gerçekleştirilen ilişkilendirmelerin Denizli ve Bursa il kılavuzlarında yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer illere yönelik kılavuzlarda yer alan ilişkilendirmenin daha fazla sayıda kazanıma yer verilerek daha fazla okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilmesi sağlanarak öğretmenlere daha fazla uygulama ortamı sunulmalıdır. Bu durum okul dışı öğrenme ortamlarının matematik eğitimindeki önemini artırarak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir.

Her ne kadar il kılavuzlarında K-Mİ'ler yer alsada bu alanlarda gerçekleştirilecek ODÖÖ'ya yönelik planlama da okul dışı öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşması için bir diğer önemli konudur. Çalışmalarda öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik planlama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirtilmektedir (Kır vd., 2021). Bu çerçevede, kılavuzlarda yer alan ilişkilendirmelere yönelik okul dışı öğrenme ortamları

tasarımlarını ortaya koyan çalışmalar artırılarak öğretmenlerin planlama becerileri desteklenmelidir.

Literatürdeki çalışmalar öğretmenlerin okul dışı öğrenme bağlamında yeterli düzeyde hizmet içi eğitimler almadıklarını ya da okul dışı öğrenme faaliyetlerinde yetersiz olduklarını göstermektedir (Aydoğdu vd., 2023; Kır vd., 2021). Öğretmenlere okul dışı öğrenmeye yönelik kılavuzda yer alan ilişkilendirmeler çerçevesinde hizmet içi seminler verilmelidir. Bu çerçevede, öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tecrübelerini arttırmak amacıyla kazanım-mekân ilişkilendirmelerine yönelik okul dışı öğrenme etkinlikleri geliştirmeye teşvik edilmelidir.

İllere yönelik hazırlanan ODÖOK'lar incelendiğinde kılavuzları oluşturulan kurulların büyük çoğunluğunda öğretmenler yer almaktadır. Bu kılavuzların hazırlanmasında öğretmenler, il milli eğitim müdürlükleri, üniversiteler, kamu kurum ve kuruluşlardaki yetkililerin yer alacağı bir komisyon oluşturup kılavuzlardaki kazanım-mekân ilişkilendirilmesinin gözden geçirilerek güncellenmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.

Aslan, A., Batman, D., & Durukan, Ü. G. (2023). Academics' perspective on out-of-school learning environments. *Turkish Journal of Education*, 12(1), 28-49.

Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 103-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>

Aydoğdu, A. S. E., Aydoğdu, M. Z., & Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 60-78. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1171301>

Bahadır, E., & Hırdıç, K. (2018). Matematik müzesinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematikleştirme sürecine katkıları ve uygulama hakkında öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(26), 151-172. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14598>

Batman, D., & Durukan, Ü. G. (2022). Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının fizik dersi içeriklerinin incelenmesi: Karadeniz bölgesi örneği. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 159-191.

Batman, D., Aslan, A., & Durukan, Ü. G. (2022). Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzlarının fizik, kimya ve biyoloji ders içeriklerinin kazanım ve mekân değişkenlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 485-522.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852.

Birişçi, S., & Çalık Uzun, S. (2014). Matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri: Artvin ili örneği. *İlköğretim Online*, 13(4), 1278-1295.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.

Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International journal of science education*, 28(12), 1373-1388.

Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Çağlakpınar, B. (2022). *Okul dışı öğrenme ortamları kılavuz kitaplarının ilkokul matematik programı kazanımları açısından analizi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Çağlayan, E. (2020). Sanat eğitiminin geleceğinde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri ve önemi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 145-158.

Çığrık, E., & Özkan, M. (2016). Bilim merkezinde yürütölen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 279-301.

Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Geometri problemlerinin çözüm süreçlerinde görselleme becerilerinin incelenmesi: Ek çizimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 83-102.

Department for Education and Skills (DfES), (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. <http://www.thegrowingschoolsgarden.org.uk/downloads/lotc-manifesto.pdf> (Erişim Tarihi: 03.07.2023).

Dönel Akgül, G., & Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.

Durukan, Ü. G., Batman, D., & Aslan, A. (2022). The analysis of middle school science course contents of out-of-school learning environment guidebooks. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 517-542.

Ertaş, H., Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.

Evans, H. J. (2022). The scope and status of sustainability education in out-of-school settings across denmark. *Nordic Studies in Science Education*, 18(2), 162-180.

Fırat Durdukoca, Ş. (2023). Okul dışı öğrenme ortamları ve faaliyetlerine yönelik temel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yeterli algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 421-442.

Füz, N. (2018). Out-of-school learning in Hungarian primary education: Practice and barriers. *Journal of Experiential Education*, 41(3), 277-294.

Genç, M., Albayrak, S., & Söğüt, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri*. In International Congresses on Education 2010 Book of Proceedings (pp. 233-239). Sakarya, Turkey: Edugarden.

Göloğlu Demir, C., & Çetin, F. (2021). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz-yeterlik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 613-634. <https://doi.org/10.37217/tebd.901426>

Horzum, T., & Kılıç, Z. N. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı geometri sembollerine ilişkin anlayışları. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 113-132.

Janiuk, R. M. (2013). Usefulness of out-of-school learning in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 128-129.

Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes to science before during and following a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-83. <https://doi.org/10.1002/tea.20045>

Johnson D., & Chandler F. (2009). Pre-service teachers' fieldtrip to the battleship: Teaching and learning mathematics through an informal learning

experience. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal*, 2, 1-9.

Keskin, S. C., & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.

Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.

Longnecker, N., Barriault, C., Lykke, M., & Solis, D. H. (2022). Editorial: learning science in out-of-school settings. *Front. Educ.* 7:983325. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.983325>

Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü [MEM] (2019). *Ortaokul Okulum Malatya*. https://malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/11141140__Okul_Malatya_Ortaokul.pdf (Erişim Tarihi: 10.06.2023).

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley-Sons.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu. <https://drive.google.com/file/d/1LsgaEQLQFonXsDDVzrZEEcrqPtQkPsT1/view> (Erişim Tarihi: 15.03.2020)

Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2018a). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim Tarihi: 15.03.2020).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB – Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayıncılık.

Morag, O., & Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FiNE) framework. *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777.

National Research Council (1996) *National science education standards*. National Academy Press, Washington, DC.

Partnership for 21st Century Learning (2019a). *Framework for 21st Century Learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Erişim Tarihi: 01.06.2023).

Partnership for 21st Century Learning (2019b). *21st Century Learning for Early Childhood Guide*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (Erişim Tarihi: 01.06.2023).

Patrick, W. (2010). *Recognising non-formal and informal learning outcomes, policies and practices: Outcomes, policies and practices* (Vol. 2009, No. 35). OECD Publishing.

Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

Stoehr, K. J., & Civil, M. (2022). Conversations between preservice teachers and Latina mothers: An avenue to transformative mathematics teaching. *Journal of Latinos and Education*, 21(4), 366-378.

Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A Museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 14-19.

Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2009). Out-of-school learning: the uneven distribution of school provision and local authority support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017-1036.

Tortop, H. S., & Özek, N. (2013). The meaningful field trip in project based learning; The solar energy and its usage areas topic. *Hacettepe University Journal of Education*, 44, 300-307.

Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(227), 7-32.

Veen, E. J., Pijpker, R., & Hassink, J. (2023). Understanding educational care farms as outdoor learning interventions for children who have dropped out of school in the Netherlands. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 323-339.

Wood, F., & Bloor, M. (2006). Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts. *Keywords in Qualitative Methods*, 1-208.

Yazıcı, H., Ertürk, A., & Kulaca, I. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu

bağlamında değerlendirilmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-27.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim Tarihi: 15.03.2020)

BÖLÜM V

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜT YARARINA ETİK DIŞI DAVRANIŞLARI*

School Administrators' Unethical Pro-Organizational Behavior

Burcu AKKAYA¹ & Aysun BAY DÖNERTAŞ²

¹ (Doç. Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı,

E-mail: akkaya.eyt@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-4571-9065

² (Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı,

E-mail: aysunbay@gmail.com,

ORCID: 0000-0003-1219-7181

1. Giriş

Etik; bireylerin, doğru ile yanlış ayırt etme ereğiyle kullandıkları doğru ve yanlış ölçülerini ifade eden (Aydın, 2014), nasıl davranacağı konusunda bireye yol gösteren standartlar topluluğu (Gökçe & Örselli, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Etik, ahlak ilkelerinin ışığında, doğru davranışları inceler. Etik kelimesi, Yunanca, “ethos”dan gelmektedir. Ethos, karakter anlamındadır. Hangi değerlerin benimseneceği, bir diğer kimseye nasıl davranılacağı ya da kişinin diğerlerine olan sorumlulukları karakter ya da “etik” meselesidir (Yüksel, 2005).

Etiğin en temel amacı bireyin tek başına karar verdiği durumlarda dahi, bireysel faydanın yanında genel faydayı da göz önünde tutmasını, herhangi bir otorite, zorlayıcı bir güç, hesap verilecek kişi veya zümreye bağlı kalmadan ve boyun eğmeden kararlar alabilmesini ve buna uygun davranmasını öğretebilmektir (Akkaya, 2020). Etik bireysel sorumluluğun yanında örgütlerin sosyal sorumluluğunu da geliştirmeyi amaçlayan ilkeleri barındırmaktadır.

* Bu çalışma 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (28-30 Nisan 2023/Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kamu gücünü ve kaynaklarını, bireysel çıkarlar için değil, toplumun yararı için kullanmak ve toplumda bu yönde güven oluşturmak, sosyal sorumluluğun temelini oluşturur. Aslında bütün ülkelerde etik ilkelerin amacı, etiğe dayalı bir örgüt kültürü meydana getirmektir. Etiğe dayalı örgüt kültürü; kararların etik ilkelere uygun olarak alınmasını, sorumluluk ve dürüstlük içinde hizmetlerin yürütülmesini, halkın güvenini kazanmış etik uygulamaların mevcut olmasını gerektirir (Eryılmaz & Biricikoğlu, 2011). Kültürel farklılıkların etik ilkelere değişiklikler meydana getirdiği bilinen bir gerçek olsa da yalan söyleme, hırsızlık yapma gibi bazı davranış ve eylemlerin, herkes tarafından ve her yerde etik dışı davranışlar olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür (Yüksel, 2005).

Ancak bazı durumlarda bireyler etik değil de etik dışı davranıldığında genel faydanın daha yüksek olabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle de görev yaptıkları örgüt yararına bazı etik ihlallerde bulunabilmektedir. Bu türden davranışlar alanyazında; *örgüt yararına etik dışı davranış*, *örgüt yanlısı etik olmayan davranış*, *etik olmayan örgüt yanlısı davranış* gibi kavramlar aracılığı ile tanımlanmaktadır. Örgüt yararına etik dışı davranış, temelde örgütün işleyişine olumlu katkı sağlamayı amaçlayan davranışlardan oluşmaktadır. Bu türden davranışlar Umphress ve Bingham (2011) tarafından “örgüt veya örgüt üyelerinin (örneğin, örgüt liderlerinin) örgütün etkin işleyişini sağlamayı amaçlayan ve temel toplumsal değerleri, adetleri, yasaları veya uygun davranış standartlarını ihlal eden eylemleri” olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılara göre bir davranışın “örgüt yararına etik dışı davranış” kapsamında değerlendirilebilmesi için aşağıda belirtilen üç boyutun dışında kalması gerekmektedir:

- *Hatalar, bilinçsizce gerçekleştirilen ihmaller*: Bu tür eylemler örgüte fayda sağlama amacı taşımamaktadır.
- *Sonucu fayda sağlamayan davranışlar*: Fayda sağlamayı amaçlayan ancak amacına ulaşamayan eylemler bu boyutta yer almaktadır.
- *Çıkar odağı*: Bireysel çıkar hedefleyen eylemler bu boyutta yer almaktadır. Oysaki örgüt yanlısı etik dışı davranışta bireysel değil genel/örgütsel fayda hedeflenir.

Örgüt yararına etik dışı davranışlar (ÖYEDD); ahlaka aykırıdır, yasal veya yaygın olarak kabul gören etik normları ihlal eder ve üstler tarafından açıkça öngörülme veya emredilmeyen bu tür davranışlar, kurumun doğası açısından faydalı olarak değerlendirilmektedir (Li, 2022). Bazen işgörenler, örgüte veya onun üyelerine yardım etme motivasyonu ile etik dışı davranışlarda bulunabilmektedir. Yardım etmeyi amaçlamak da dahil olmak üzere iyi

niyetli olsa bile ÖYEDD, birey ve örgüt açısından zararlı sonuçlar doğurma potansiyeline sahiptir (Newman et al., 2023). ÖYEDD'in kısa vadede örgüte fayda sağladığı örneklere rastlamak mümkündür. Ancak uzun vadede örgütün büyük zarar gördüğü de görülmüştür (Hosain, 2019; Wang et al., 2022). Bu nedenle bu türden davranışların tespit edilmesi büyük önem arz etmektedir. Örgütsel psikolojinin yeni bir boyutunu oluşturan ÖYEDD, henüz sınırlı sayıda araştırmaya (Akkaya & Bay-Dönertaş, 2023; Aksoy-Kürü, 2022; Büte, 2011; Karagöz, 2018; Mammadova, 2022; Umphress et al., 2010; Wang et al., 2018; Xia, 2014) konu edilmiştir. Bu nedenle, mevcut araştırma okul yöneticilerinin bu türden davranışlarını derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırma okul yöneticilerinin örgüt yararına etik dışı davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öncelikle ilgili alanyazın gözden geçirilmiş, örgüt yararına etik dışı davranışın tanımı, örgüt yararına etik dışı davranışın ölçütleri, örgüt yararına etik dışı davranış türleri irdelenmiştir. Araştırmanın amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerine göre etik dışı davranış nedir?
2. Okul yöneticilerinin örgüt yararına sergiledikleri etik dışı davranışlar nelerdir?
3. Okul yöneticileri hangi nedenlerle etik dışı davranışlar sergilemektedir?
4. Okul yöneticilerinin örgüt yararına sergiledikleri etik dışı davranışları önlemeye ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanarak, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasını amaçlayan araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bir olgunun derin ve bütüncül bir biçimde anlaşılması amacıyla kullanılan durum çalışması, bağlamın ya da durumların sınırlarının kesin bir biçimde bilinmediği zamanlarda kullanılır (Creswell, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde kamu okullarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Katılımcıların 2'si (%10) kadın, 18'i (%90) erkektir. Katılımcıların 12'si (%60) müdür, 8'i (%40) ise müdür yardımcısıdır. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan yöneticilerin sayısı eşittir ve her kademedeki 5'er katılımcı bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleyip ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacılar tarafından araştırmanın alt amaçlarına yönelik verileri elde etmek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Örgüt Yararına Etik Dışı Davranışlar Görüşme Formu) geliştirilmiştir. Formun ilk bölümünde katılımcılara ait demografik bilgilere, ikinci bölümünde ise yöneticilerin örgüt yararına etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen veriler, önce deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiş ve sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların ilgili sorulara ürettikleri benzer unsurları içeren görüşler belirli kategoriler altında toplanarak düzenlenmiş ve katılımcıların görüşleriyle birlikte veriler yorumlanmıştır. Katılımcı görüşleri araştırmacılar dışındaki bir uzman tarafından tekrar kodlanmış ve bu kodlama sonucunda Miles ve Huberman'ın (2019) önerdiği güvenilirlik formülü ile araştırmanın güvenilirliğinin %86 olduğu tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Okul Yöneticilerinin “Etik Dışı Davranış” Kavramına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında katılımcıların “etik dışı davranış” kavramının tanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. 20 katılımcının tamamı etik dışı davranış

kavramını tanımlamıştır. Katılımcılar tarafından kavrama ilişkin 9’u birbirinden farklı olmak üzere toplam 20 görüş belirtilmiştir. Bu görüşler 3 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri; kategoriler ve frekanslar eşliğinde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin “Etik Dışı Davranış” Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f
Yazılı kurallara aykırı davranış	<ul style="list-style-type: none"> • Yasalara aykırı davranış 	2
Yazılı olmayan kurallara aykırı davranış	<ul style="list-style-type: none"> • Kabul görmeyen davranış • Ahlaka aykırı davranış • Ahlakı çıkarı için yorumlayarak sergilenen davranış • Toplum tarafından kınanan davranış 	8
Hem yazılı kurallara hem yazılı olmayan kurallara aykırı davranış	<ul style="list-style-type: none"> • Toplumsal normlara aykırı davranış • Yazılı ve sözlü kurallara aykırı davranış • Etik davranmanın mümkün olmadığı koşullarda gerekeni yapmak • Sorumluluk yetkiyi aşınca her türlü kuralı ihlal etmek 	10
Toplam		20

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların etik dışı davranış kavramına ilişkin görüşleri; (i) yazılı kurallara aykırı davranış, (ii) yazılı olmayan kurallara aykırı davranış ve (iii) hem yazılı kurallara hem yazılı olmayan kurallara aykırı davranış olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların tamamı etik dışı davranış kavramını tanımlayabilmiştir. Katılımcıların yarısı etik dışı davranışın hem yazılı kurallara hem de yazılı olmayan kurallara aykırı davranış olduğu görüşündedir. Sekiz katılımcı etik dışı davranışı yazılı olmayan kuralların ihlali olarak, iki katılımcı ise yazılı kuralların ihlali olarak tanımlamıştır.

“Etik dışı davranış” kavramına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları daha anlaşılır olması adına aşağıda verilmiştir:

Y1: ...*Etik dışı davranış yasalarla yazılı olmasa da kural olarak belirlenmiş sınırların dışına çıkmak ve bu nedenle kabul görmemektir...*

Y7: ...*Etik dışı davranış toplum tarafından belirlenmiş yazılı sözlü normları görmezden gelmektir. Bazı insanlar bu normlara aykırı davranırlar. Böylece etik dışı davranış gerçekleşmiş olur...*

Y14: ...*Etik dışı davranış yasalara aykırı davranmak etik dışı davranış olarak tanımlanabilir.*

3.2. Okul Yöneticilerinin Sergilediği Örgüt Yararına Etik Dışı Davranışlara İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında katılımcıların okul yöneticilerinin sergilediği örgüt yararına etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. 20 katılımcının tamamı bu konuda görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından 33'ü birbirinden farklı olmak üzere toplam 120 görüş belirtilmiştir. Bu görüşler 5 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri; kategoriler ve frekanslar eşliğinde Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Sergilediği Örgüt Yararına Etik Dışı Davranışlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f
Örgüt başarısı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri seviye gruplarına göre sınıflara ayırmak • Başka okullardaki başarılı öğrencileri kendi okuluna transfer etmeye çalışmak • Okuldaki başarısız öğrencilere başka okula gitmesi için baskı yapmak • Okul takımlarında görev alan sporcu öğrencilerin notlarını yükseltmek • Başarılı bulunduğu görevlendirme öğretmenleri norm kadroya almaya çalışmak • Norm kadroda olmasına rağmen başarısız gördüğü öğretmeni göndermeye çalışmak 	22
Örgüt iklimi	<ul style="list-style-type: none"> • Zorbaca davranışlar sergileyen öğrencileri disiplin kurulu kararı olmamasına rağmen okul değiştirmeye zorlamak • Zorbaca davranış sergileyen öğretmenleri göndermeye çalışmak • Çalışanlar arasında gerçekleşen olumsuz bir olayı diğer çalışanlardan saklayarak huzuru korumaya çalışmak 	15
Örgüt imajı	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışanları mesai saatleri dışında çalışmaya zorlamak • Yarışmalara/projelere katılması için öğretmenlere baskı yapmak • Nüfuzlu öğretmenlerin isteklerini (sınıf/şube seçimi, ders programı vb.) yerine getirmek • Okul etkinliklerini sosyal medyada abartarak paylaşmak • Okul web sitesini ön plana çıkarmak için gereksiz paylaşımlar yaparak haber sayısını arttırmak • Nüfuzlu velilerin uygunsuz isteklerini (sınıf/şube/öğretmen seçimi vb.) kabul etmek • Okulun imajına zarar verebilecek bir olayı kamuoyundan gizlemek • Öğrencilerin akademik başarısını olduğundan yüksek göstermek için öğretmene baskı yapmak • Disiplin suçlarını okulun imajını korumak amacıyla gizlemek • Okulu başarılı göstermek amacıyla kriterlere uygun olmadığı halde öğretmenleri ödüllendirilmesi için üst yönetime önermek • Velilerle görüşürken öğretmenleri olduğundan başarılı göstermek 	48

Örgüt finansmanı	<ul style="list-style-type: none"> • Bağış adı altında kayıt ücreti almak • Belirli bir ihtiyaç için toplanan bağışı başka bir ihtiyaç için kullanmak • Hizmet alımlarında okula bağışta bulunan işletmelere öncelik vermek • Okula daha fazla katkı sağlayacak şirketi, kantin ihalesine girmesi için teşvik etmek • Okul bölgesinde olmayan bir öğrencinin yüksek bir bağış karşılığı kaydını yapmak • Okulun ihtiyaçları için bağış toplamak • Okulun yarışmalarda ödül alması için nüfuzunu kullanmak • Öğrenciden fotokopi ücreti toplamak • Okula gelir sağlamak amacıyla sık sık kermes/şenlik düzenlemek 	27
Paydaş örgütlerle ilişkiler	<ul style="list-style-type: none"> • Sendikadan okula destek alabilmek için öğretmenleri sendikaya üye yapmak • Okulun çıkarı için başka kurumları sık sık ziyaret etmek • Okulun çıkarı için başka kurumların yöneticilerini sık sık davet etmek • Çevredeki kurumların yöneticilerine hediyeler yaptırmak 	8
Toplam		120

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların *okul yöneticilerinin örgüt yararına sergiledikleri etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri*; (i) örgüt başarısı, (ii) örgüt iklimi, (iii) örgüt imajı, (iv) örgüt finansmanı ve (v) paydaş örgütlerle ilişkiler olmak üzere 5 kategoriye ayrılmaktadır. Kategoriler içerisinde örgüt imajı kategorisinin sıklık değeri (f=48) dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, katılımcılar en çok örgütün imajına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bu kategoriyi sırasıyla örgüt finansmanı (f=27), örgüt başarısı (f=22), örgüt iklimi (f=15) ve son olarak *paydaş örgütlerle ilişkiler* (f=8) kategorileri izlemiştir.

Örgüt başarısı kategorisinde okulun hem öğrenci hem de öğretmen başarısı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu kategoride başarılı öğretmenleri/ öğrencileri okula transfer etmek ve başarısız öğrencileri/öğretmenleri okuldan göndermeye çalışmak görüşleri öne çıkmıştır. Katılımcı görüşlerine göre örgüt iklimi kategorisi okulun huzuruyla ilgili ifadelerden oluşmaktadır ve istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencileri ve öğretmenleri okuldan gönderme görüşleri öne çıkmıştır. *Örgüt imajı* kategorisi okul yöneticilerinin okulun ününü korumak amacıyla sergiledikleri etik dışı davranışlardan oluşmaktadır. Bu kategoride okulun sosyal medya hesaplarında gereksiz ve abartılı paylaşımlar yapma davranışları ön plana çıkmıştır. Örgüt finansmanı kategorisinde okul yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarını finanse etmekte zorlanmaları nedeniyle sergilemek durumunda kaldıkları etik dışı davranışları içermektedir. Bu kategoride “bağış adı altında kayıt ücreti alma” davranışı dikkat çekmektedir.

Son olarak, *paydaş örgütlerle ilişkiler* kategorisi sendika ve çevre örgütlerle ilişkileri içeren dört farklı görüşten oluşmaktadır.

Okul yöneticilerinin sergilediği örgüt yararına etik dışı davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları daha anlaşılır olması adına aşağıda verilmiştir:

Y1: *...Bazı okullarda sendikalarla ilişkiler çok önemseniyor. Bu nedenle de onlara üye kazandırılmaya çalışılıyor. Sendikanın desteği için o okulda görev yapan öğretmenlerin sendikaya üye yapılması söz konusu oluyor...*

Y2: *...Bence sosyal medya paylaşımlarında çok etik dışılık var. Mesela panoları süslemek, törenlerde veya özel günlerde etkinlik yapmak zaten yapılması gereken şeyler. Ama okul idareleri daha popüler olmak veya daha başarılı görünmek için gerekli gereksiz her şeyi sosyal medyada paylaşıyorlar ve çoğu abartı, asılsız şeyler...*

Y3: *...Bazı okullarda akademik başarısı düşük başarısız öğrenciler başka okula gitmesi için yönlendiriliyor hatta bazen zorlanıyor...*

Y6: *...Bazı öğretmenler var zorba davranışlar sergiliyorlar. Bunlar genelde sinirli ve agresif oluyorlar. Okul idaresi de öğretmenler de bu tarz öğretmenleri sevmez. Çalışmak istemez. O yüzden bu öğretmenleri göndermeye çalışır idareciler...*

Y7: *...En fazla yapılan etik dışılık bağış toplama diye düşünüyorum. Okulun ihtiyaçları var elbet ama veliden almak uygun değil, etik değil. Yasalara da aykırı ama toplanan paralar bağış olarak gösterildiğinde bu olumsuz imaj ortadan kalkıyor gibi...*

3.3. Okul Yöneticilerini Örgüt Yararına Etik Dışı Davranış Sergilemeye İten Nedenlere İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında katılımcıların okul yöneticilerini örgüt yararına etik dışı davranış sergilemeye iten nedenlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. 20 katılımcının tamamı bu konuda görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından 28'i birbirinden farklı olmak üzere toplam 77 görüş belirtilmiştir. Bu görüşler 3 kategori ve 14 alt kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri; kategoriler ve frekanslar eşliğinde Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerini Örgüt Yararına Etik Dışı Davranış Sergilemeye İten Nedenlere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Görüşler	f
Bireysel faktörler	Kişilik	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin hırslı olması • Yöneticinin korkak olması • Yöneticinin pratik zekaya sahip olmaması 	7
	Liyakat	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin torpille atanmış olması • Yöneticinin eğitim yönetiminden bihaber olması • Yöneticinin yeterli tecrübeye sahip olmaması 	4
	Özdeşleşme	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin okul başarısını kendi başarısı gibi görmesi • Yöneticinin üst yöneticiyi gereğinden fazla sahiplenmesi 	4
	İşe gömülmüştük	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin işi kaybetme endişesi • Yöneticinin işi tam kendine göre görmesi • Yöneticinin okulla ilgili işleri gereğinden fazla özümsemesi 	12
	Ahlaki çözülme	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin etik standartları önemsememesi 	3
Psikolojik sahiplenme		<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticinin okulu kendi malı gibi görmesi 	3
Toplam			33
Örgütsel faktörler	Örgüt yapısı	<ul style="list-style-type: none"> • MEB teşkilat yapılanmasının katı olması • Merkez teşkilata ulaşamama 	5
	Mevzuat	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitimle ilgili hukuksal düzenlemelerin uygulamada yetersiz kalması • İnisiyatifin yasal kabul edilmemesi 	7
	Baskı	<ul style="list-style-type: none"> • Üst yönetimin yüksek akademik başarı beklentisi • Üst yönetimin sorun istememesi 	6
	İşgören özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • İşgörenlerin çözüme ilişkin sabırsız davranması • İşgörenlerin etik dışı davranışa meyilli olması 	6
	İşle ilgili özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticiliğin profesyonel meslek olarak görülmemesi • İşin karmaşıklığı • Yöneticiliğin kolayca verilip alınabilen bir görev olması 	7
	Ütopik örgütsel hedefler	<ul style="list-style-type: none"> • Planlarda ulaşılması imkansız amaçların yer alması 	4
Toplam			35

Çevresel faktörler	Toplumsal ahlaki çözümle	<ul style="list-style-type: none"> • Toplumda yerleşmiş etik standartların olmayışı 	3
	Toplumsal baskı	<ul style="list-style-type: none"> • Velilerin yüksek akademik başarı beklentisi • Toplum baskısı nedeniyle okulun imajını korumaya çalışma 	6
Toplam			9
Genel Toplam			77

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri; (i) bireysel faktörler, (ii) örgütsel faktörler ve (iii) çevresel faktörler olmak üzere 3 kategoride yer almıştır. Katılımcıların görüşlerinden 33'ü bireysel faktörler kategorisinde bulunmaktadır. Bu görüşler, alt kategorilere ayrıldığında birbirinden farklı 13 görüş olduğu tespit edilmiştir. *Bireysel faktörler* kategorisi; (i) kişilik, (ii) liyakat, (iii) özdeşleşme, (iv) işe gömülmüslük, (v) ahlaki çözümle ve (vi) psikolojik sahiplenme olmak üzere 6 alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorideki görüşler incelendiğinde katılımcıların; yöneticilerin kişilik özelliklerine, mesleki becerilerine ve çalışma biçimlerine ilişkin görüşler belirttiği tespit edilmiştir. Bu alt kategoriler arasında katılımcıların en çok "işe gömülmüslük" (f=12) alt kategorisine yönelik görüş belirttiği görülmüştür. Bu alt kategoriyi sırasıyla; kişilik (f=7), liyakat (f=4) ve özdeşleşme (f=4), ahlaki çözümle (f=3) ve psikolojik sahiplenme (f=3) izlemiştir. Yöneticilerin hırslı olması, kokak olması ve pratik zekalı olmaması *kişilik* alt kategorisini oluşturmuştur. Yöneticilerin liyakat ilkelerine aykırı şekilde (torpille) göreve atanması ya da bu görevi layıkıyla yerine getirebilecek tecrübe ve deneyime sahip olmaması görüşleri *liyakat* alt kategorisini oluşturmuştur. Yöneticilerin okul başarısını kendi başarısı gibi görmesi ve üst yöneticiyi gereğinden fazla sahiplenmesi görüşleri ise özdeşleşme alt kategorisinde kodlanmıştır. İşe gömülmüslük kategorisindeki görüşler incelendiğinde tamamının yöneticinin iş yapma şekliyle ilgili olduğu görülmüştür. Yöneticilerin işi kaybetme endişesi, işi tam kendine göre görmesi ve okulla ilgili işleri gereğinden fazla özümsemesi bu kategorisini oluşturmuştur. Son olarak, yöneticilerin etik standartları önemsememesi *ahlaki çözümle*, okulu kendi malı gibi görmesi ise *psikolojik sahiplenme* alt kategorilerini oluşturmuştur.

Örgütsel faktörler kategorisine kodlanan 12 farklı görüş (f=35) bütüncül şekilde değerlendirilmiştir. Bu görüşler; (i) örgüt yapısı, (ii) mevzuat, (iii) baskı, (iv) işgören özellikleri, (v) işle ilgili özellikler ve (vi) ütopyik örgütsel hedefler olmak üzere 6 alt kategoride yer almıştır. Görüş sayıları incelendiğinde katılımcıların en çok mevzuat (f=7) ve işle ilgili özellikler (f=7) alt kategorilerine ve sonrasında baskı (f=6) ve işgören özellikleri (f=6) alt kategorilerine yönelik

görüş belirttiği tespit edilmiştir. Katılımcıların MEB teşkilat yapılanmasının katı olmasına ve teşkilata erişimin çok zor olmasına yönelik görüşleri örgüt yapısı, mevzuatın yetersizliğine ve inisiyatifin yasal kabul edilmemesine ilişkin görüşleri *mevzuat*, üst yönetimin yüksek akademik başarı beklentisi ve sorun istememesi görüşleri *baskı* alt kategorisine kodlanmıştır. *İşgören özellikleri* ve *işle ilgili özellikler* alt kategorilerinde yer alan katılımcı görüşleri de öne çıkmıştır. Yöneticilerin planlarda ulaşılması imkansız amaçlara yer verilmesi görüşü ise *ütopik örgütsel hedefler* alt kategorisini oluşturmuştur.

Çevresel faktörler kategorisine ilişkin belirtilen görüşler (f=9), *toplumsal ahlaki çözümler* ve *toplumsal baskı* olmak üzere iki alt kategoride yer almıştır. Toplumda yerleşmiş etik standartların olmayışı görüşü ilk alt kategoriyi, velilerin yüksek akademik başarı beklentisi ve toplum baskısı nedeniyle okulun imajını korumaya çalışma görüşleri ise ikinci alt kategoriyi oluşturmuştur.

Okul yöneticilerini örgüt yararına etik dışı davranış sergilemeye iten nedenlere ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları daha anlaşılır olması adına aşağıda verilmiştir:

Y8: ...Bazı okul yöneticileri çok korkak. Mevzuatı işletmekten bile korkuyor. Çünkü mevzuat çok karışık. İnce ayrıntısını bilmek gerek. Uygulamaktan zaten korkuyor. Uzun sürüyor resmi işler. O yüzden de kısa yoldan sorun çıkmadan başına dert açmadan halletmek gerek. Cesur değil çünkü. Yazıyla istese hallolacak bir şey yerine etik dışı davranıp hallediyor müdürler...

Y9: ...Eğitim mevzuatı çok kapsamlı ama her şeye yetmiyor. Uygulama farklı kâğıt üzerinde yazanlarla yürümüyor her şey. Şimdi hukuksal düzenlemeler yetmiyorsa buraya kadar diyemez okul müdürü. Ne yapıyor böyle zamanlarda. Okula fayda olsun diye mevzuat metinlerinde tanımlanmamış ve evrensel etiğin gri bölgelerinde geziniyor işte...

Y13: ...Okul müdürü bir arkadaşım var. Hep diyor ki bu iş olmasa ne yapardım. Yani öyle bir benimsemiş ki yöneticiliği bu iş tam bana göre benim yeteneğim ilgim bu diyor. Okuldaki işlere kendi özel işlerinden daha bağımlı. Okulun çevreyle bir işi var mesela illa kendisi yapıyor. Bu kadar bağ kurmak fazla. O sebeple de etik dışı davranıyor yani işler yürüsün diye...

Y14: ...Hayatın her alanında toplumsal baskı var okulda da haliyle. Özellikle iyi ün sahibi olmak gerek. O yüzden de okulun adı kötü anılmasın diye bazen okulun iyiliği ve tepki almaması için etik dışı davranıp bazı şeyler gizleniyor...

Y8: ...MEB çok büyük bir teşkilat. O yüzden de hantal. Herkes birbirinden bihaber. Kendin çözeceksin bazı işleri. O yüzden de zarar vermeden yarar sağlayacak şekilde etik dışı davranıyor müdürler...

3.4. Okul Yöneticilerinin Örgüt Yararına Etik Dışı Davranışların Önlenmesine Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında katılımcıların *okul yöneticilerinin örgüt yararına etik dışı davranışların önlenmesine yönelik* görüşleri incelenmiştir. 20 katılımcının tamamı bu konuda görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından 24'ü birbirinden farklı olmak üzere toplam 76 görüş belirtilmiştir. Bu görüşler 8 kategori altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri; kategoriler ve frekanslar eşliğinde Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Örgüt Yararına Etik Dışı Davranışların Önlenmesine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	f
Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> • Bireylere etik ilkeler küçük yaşlarda ailede aşılanmalı • Her kademedede öğrencilere etik ilkeler ve manevi değerler öğretilmeli • Yöneticilere meslek etiği eğitimleri verilmeli • Öğretmenlere meslek etiği eğitimleri verilmeli 	15
Yönetici yetiştirme politikası	<ul style="list-style-type: none"> • Yöneticiler lisans programları ile üniversitelerde yetiştirilmeli • Yetiştirilen yöneticiler mezun olabilmek için yeterlik sınavına alınmalı • Yönetici adayları düzenli olarak eğitime tabi tutulmalı 	10
Yönetici atama politikası	<ul style="list-style-type: none"> • Yönetici atama şartları ağırlaştırılmalı • Yönetici yetiştiren lisans programlarını başarıyla tamamlayan yöneticiler sözlü mülakata alınmalı • Yönetici yetiştiren lisans programlarını başarıyla tamamlayan yöneticiler yazılı mülakata alınmalı • Atamalar liyakat ilkesine uygun şekilde yapılmalı • Liyakatsiz yöneticiler görevden alınmalı 	15
Yerinden yönetim	<ul style="list-style-type: none"> • Teşkilatın aşırı merkeziyetçi yapısı değiştirilmeli • Merkez teşkilatın yetkileri yerel yönetimlere devredilmeli • Okullar kendi kendini yönetmeli 	5
Mevzuatın düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Mevzuat uygulamaya cevap verecek şekilde genişletilmeli • Okul yöneticilerinin yetkilerini kısıtlayan düzenlemeler mevzuattan çıkarılmalı • Sorumluluk yetkiyi aşmamalı • Okul yöneticilerin inisiyatif alması yasallaşmalı 	16

Denetim	<ul style="list-style-type: none"> • Geçmişte uygulanan denetim sistemi geri gelmeli • Denetim yalnızca evraklar üzerinde olmamalı 	5
Yaptırım	<ul style="list-style-type: none"> • Etik dışı davranışlar idari cezaya tabi tutulmalı • Etik dışı davranışlar adli cezaya tabi tutulmalı 	4
Ödüllendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Etik dışı davranmayan yöneticiler ödüllendirilmeli 	6
Toplam		76

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların görüşleri; (i) eğitim, (ii) yönetici yetiştirme politikası, (iii) yönetici atama politikası, (iv) yerinden yönetim, (v) mevzuatın düzenlenmesi, (vi) denetim, (vii) yaptırım ve (viii) ödüllendirme olmak üzere 8 kategoride yer almıştır. Yöneticiler örgüt yararına etik dışı davranışların önlenmesine yönelik en çok *mevzuatın düzenlenmesi* (f=16) kategorisi ile ilişkili görüş belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla, *eğitim* (f=15) ve *yönetici atama politikası* (f=15) ve *yönetici yetiştirme politikası* (f=10) kategorilerinde yer alan görüşler izlemiştir. *Ödüllendirme* (f=6), *denetim* (f=5) ve *yaptırım* (f=4) kategorilerine ait görüşler ise katılımcılar tarafından en az sıklıkta belirtilmiştir.

Sekiz katılımcı yöneticilere meslek etiği eğitimleri verilmesinin örgüt yararına etik dışı davranışları önleyeceği görüşündedir ve bu görüşler *eğitim* kategorisinde yer almıştır. Bireylerin etik eğitimini ailede, okulda ve hizmet içinde almasının bu türden davranışların önüne geçeceği ifade edilmiştir. *Yönetici yetiştirme* ve *yönetici atama politikaları* kategorilerinin her ikisinde de yöneticilik görevine erişiminin zorlaştırılmasına yönelik görüşler belirtilmiştir. Görüşlerden beşi, bakanlık merkez teşkilatı yetkilerinin yerel ve yerinden yönetime izin verecek nitelikte devredilmesine yöneliktir.

Mevzuatın düzenlenmesi kategorisinde mevzuatın uygulamaya uygun şekilde genişletilmesi ve inisiyatifin yasallaşması görüşleri ön plana çıkmıştır. Bunlara ilaveten *denetim*, *yaptırım* ve *ödüllendirme* yoluyla okul yöneticilerinin etik dışı davranışlarının önüne geçileceği görüşüne sahip katılımcılar da olmuştur.

Katılımcıların, okul yöneticilerinin örgüt yararına etik dışı davranışların önlenmesine yönelik görüşlerinden bazıları konunun daha anlaşılır olması ereğiyle aşağıda verilmiştir:

Y2: ...Bizim bakanlık çok merkeziyetçi, aşırı. Bunun esnemesi lazım. Teşkilatın bu aşırı merkeziyetçi yapısının değiştirilmesi lazım. Yetkiler okullara devredilse mesela okul müdürüne verilse yetkiler daha uygun olur. Yetkisi genişleyen yönetici etik dışı davranmak zorunda kalmaz zaten...

Y3: ...Okul yöneticilerinin sorumluluk alanı çok geniş ama yetki alanı çok dar. Sorumluluk yetkiyi aştığı için etik dışı davranışları normal. Sorumluluk yetkiyi aşmamalı...

Y14: ...Eskiden yöneticileri yetiştiren lisans programları vardı. Şimdi oralardan mezunların hepsi iyi yerlerde. Kapattılar o bölümleri onların açılması lazım. Yöneticilerin o lisans programları ile üniversitelerde yetiştirilmesi lazım. Burdan mezun olmak için de yeterli sınavına tabi tutulmalılar...

Y19: ...İyi örneklerin öne çıkarılması gerekiyor. İyiler takdir edilirse kötüler azalır diye düşünüyorum. Örgüt yararına da olsa evrensel değerlere uymuyor sonuçta. O yüzden bu tür davranışları yapmadan yönetebilen yöneticiler ödüllendirilirse diğerlerini de teşvik etmiş oluruz...

Y20: ...Sonradan verilen eğitimle işimiz zor. Okula başlamadan önce ailede çocuklarımıza etik değerleri kazandırmamız gerekiyor. Sonrasında okulda her kademedede bu eğitimin programlı şekilde devam etmesi lazım...

4. Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin örgüt yararına etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, katılımcıların tamamı “etik dışı davranış” kavramını tanımlayabilmişlerdir. Dolayısıyla tüm katılımcıların etik davranışa ve etik dışı davranışa ilişkin farkındalıkları bulunmaktadır. Katılımcılar çoğunlukla etik dışı davranışın hem yazılı kuralları hem yazılı olmayan kuralları ihlal ettiğini düşünmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul yöneticileri; (i) örgüt başarısını, (ii) örgüt iklimini, (iii) örgüt imajını, (iv) örgüt finansmanını ve (v) örgütün paydaş örgütlerle ilişkilerini sağlamak ve korumak amacıyla etik dışı davranışların sergilendiği bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri en çok örgüt imajını korumak amacıyla etik dışı davranışlar sergilendiğini belirtmişlerdir. Bu türden davranışlar arasında “okulun sosyal medya hesaplarında gereksiz ve abartılı paylaşımlar yapma” davranışları ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticileri örgüt başarısını sağlamak amacıyla da etik dışı davranışların sergilendiğini ifade etmişlerdir. Başarılı öğretmenleri/ öğrencileri okula transfer etme ve başarısız öğrencileri/öğretmenleri okuldan göndermeye çalışma davranışları okulda başarıyı sağlamak için gerçekleştirilen etik ihlaller arasında dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin örgüt iklimini korumak amacıyla daha çok istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencileri ve öğretmenleri okuldan gönderme davranışı sergilediği katılımcılar tarafından bildirilmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerini örgüt yararına etik dışı davranmaya iten nedenlerin; (i) bireysel faktörler, (ii) örgütsel faktörler ve (iii) çevresel faktörler olmak üzere üç kategoride yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcılara göre bu kategoriler arasında en etkilisi örgütsel faktörlerdir. Bu faktörler; MEB teşkilatının katı ve hantal örgüt yapısı, mevzuatın uygulamada yetersiz kalması, işgören özellikleri gibi etkenlerden oluşmaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticilerinin örgüt yararına sergiledikleri etik dışı davranışlarını; mevzuatın uygulamaya cevap verecek nitelikte revize edilmesi, yönetici atamalarının liyakat ilkesine uygun şekilde gerçekleştirilmesi, yöneticilere etik eğitimlerinin verilmesi, sorumluluk alanlarının yetkiyi aşmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ile önlemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırma sonuçları mevzuatın uygulamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle eğitim mevzuatı bu yönde revize edilmelidir.
- Okul yöneticilerinin sorumluluklarının kendilerine verilen yetkiyi aştığı görülmüştür. Bu nedenle yetki alanları genişletilmeli veya sorumluluk alanı daraltılmalıdır.
- Bu araştırma kamuya bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Özel öğretim kurumlarında yapılacak yeni araştırmalar kamu ile kıyaslamaya fırsatı sunacaktır.
- Okul yöneticilerinin örgüt yararına sergiledikleri etik dışı davranışları konu alan araştırma sayısının yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle tasarlanacak nicel araştırmalar alanyazını zenginleştirmeye katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Akkaya, B. (2020). Etik, bilim etiği ve akademik etik. G. Atanur Başkan & N. Cemaloğlu (Eds.), *Yükseköğretim üzerine düşünmek* içinde (ss.325-385). Pegem Akademi.

Akkaya, B., & Bay-Dönertaş, A. (2023). Okul yöneticilerinin örgüt yararına etik dışı davranışları: Ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 885-902.

Aksoy-Kürü, S. (2022). Örgüt yararına etik olmayan davranışlar: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Third Sector Social Economic Review*, 57(1), 409-426.

Aydın, İ. (2014). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.

Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Edition). SAGE Publication.

Eryılmaz, B., & Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.

Gökçe, O., & Örselli, E. (2011). Kamu yönetiminde etik ve etik dışı davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 47-63.

Hosain, M. S. (2019). Unethical pro-organisational behaviour: Concepts, motives and unintended consequences. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation*, 15(4), 133-137.

Karagöz, A. (2018). Örgüt yanlısı etik olmayan davranışlar ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide liderin algılanan etik inancının moderatör rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Li, Z. (2022). Characteristics and trends in unethical pro-organizational behavior research in business and management: A Bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.

Mammadova, N. (2022). *Otantik liderlik ve örgüt yanlısı etik olmayan davranışların grup çıktıklarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Analizde ilk adımlar. S. Akbaba & A. Ersoy (Çev. Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi içinde* (3. Baskı) (ss.10-12). Pegem Akademi.

Newman, A., Mo, S., & Lupoli, M. (2023). Unethical pro-organizational behavior. In *Oxford Research Encyclopedias: Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013>. 118.

Umphress, E. E., & Bingham, J. B. (2011). When employees do bad things for good reasons: Examining unethical pro-organizational behaviors. *Organization Science*, 22(3), 621-640.

Umphress, E. E., Bingham, J. B., & Mitchell, M. S. (2010). Unethical behavior in the name of the company: The moderating effect of organizational identification and positive reciprocity beliefs on unethical pro-organizational behavior. *Journal of Applied Psychology*, 95(4), 769-780.

Wang, D., Weng, Q., Kiani, A., & Ali, A. (2022). Job insecurity and unethical pro-organizational behavior: The joint moderating effects of moral

identity and proactive personality. *Personality and Individual Differences*, 195, 111685.

Xia, F. (2014). *Research on the antecedents and consequences of employees' unethical pro organizational behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northeast University of Finance and Economics.

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

Yüksel, C. (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik*. TÜSİAD. https://www.etik.gov.tr/media/si4osuaf/bilaleryilmaz-ka_muyonetimindehesapverebilirlikveetik_2.pdf

BÖLÜM VI

ÖĞRETMENLERİN SENDİKAL ÖRGÜTLENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Teachers' Views on Union Organization

Sibel GÜVEN¹ & Tuğçe İBAÇOĞLU²

*¹(Doç. Dr.) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale-Türkiye
E-mail: s_guven@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4550-7297*

*²(Doktora Öğrencisi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale-Türkiye
E-mail: tugceibac@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-5222-3476*

1. Giriş

Öğretmenler yaşadığı toplumda, genellikle üstlendiği yönlendirici ve yönetici rolleri ile sendikacılığın oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde kamu sendikacılığının öne çıkmasına sebep olmuştur. Türkiye’de öğretmen, kamu çalışanlarının sendikal mücadelesinde önemli bir grubu temsil eden ve aynı zamanda bu grubun temel aktörleri arasında yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri işlerindeki sosyal haklarının korunması, ekonomik çıkarların gözetilmesi ve tüm özlük haklarını geliştirmek için çaba göstermeleriyle başladığı söylenebilir. Öğretmenlerin sendikalaşmasının, Türkiye’de kamu çalışanlarının sendikal mücadelesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, mesleki örgütlenme ve sendikal mücadele yoluyla haklarını savunmakta ve geliştirmekte öncü bir rol oynamakta olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sendikalar, işgörenlerin özlük haklarının korunmasını, çalışma koşullarının iyileştirilmesini ve ekonomik çıkarlarının savunulmasını amaçlayan mesleki örgütlerdir. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri de bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşmekte olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sendikaları, öğretmenlerin maaşlarının artırılması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, sosyal hakların genişletilmesi ve eğitim politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olma gibi konularda mücadele verdiği görülmektedir (Dilbaz & Erkılıç, 2021). Genel olarak sendikaların işlev ve amaçları göz önüne alındığında bazı ortak noktalara odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Salamon'a (2005) göre sendikalarının temel amaçları ekonomik kazanımlar, Sosyal Dayanışma, Çalışma Koşullarının iyileştirilmesi, sosyal politik güç oyunları oluşturma ve kişisel tatmin olarak sınıflandırılmaktadır. Ekonomik kazanımlar, sendikaların, üyelerinin ekonomik durumunu iyileştirmek için mücadeleyi kapsamaktadır. Bunun başlıca yollarından biri, üyelerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve daha iyi çalışma şartlarını elde etmesi amacıyla toplu pazarlık yapmaktır. Çalışma koşullarının iyileştirilmesinde, sendikalar üyelerinin çalışma koşullarının daha iyi olması adına çalışmalar yürütür. Bunlar arasında çalışma saatleri, izinler, iş güvenliği ve sağlığı, yıllık tatil süreleri gibi konuların yer aldığı ifade edilebilir.

Sosyal dayanışma görevi, sendika üyeleri arasında dayanışma ve işbirliğini teşvik etme misyonu olduğuna dikkat çekilir. Birlikte hareket etmek, ortak sorunlara çözüm bulmak ve üyelerin birbirlerine destek olmaları sendikaların önemli işlevlerindedir. Bu bağlamda sendikaların; sosyal etkinlikler, toplumsal yardımlaşma ve dayanışma projeleri gibi faaliyetlerle üyeler arasında sosyal bağları güçlendirmek adına çalışmalar yaptığını söylemek mümkündür. Kişisel tatminde ise sendikalar, üyelerinin iş yaşamında kişisel tatminlerini artırmayı hedeflemektedir. Sendikaların üyelerine güvende olduklarını hissettirerek, söz hakkı ve katılım imkanı sağlayarak ve adaletli bir çalışma ortamı oluşturarak kişisel tatminin artmasına katkıda bulunmak adına çalışmalar yaptığı ifade edilebilir. Sosyal politik güç oluşturma sendikaların önemli bir görevidir. Üyelerinin çıkarlarını savunmak ve toplumsal değişim için etkili olmak amacıyla politik alanda güç oluşturmaktadırlar. Sendikaların, hükümet ve işverenlerle ilişkileriyle, politika yapım süreçlerine katılımıyla ve toplumsal hareketlerde yer alarak üyelerinin sesini duyurmayı amaç edindikleri ifade edilebilir.

Sendikaların emekçilerin temel hak ve özgürlükler mücadelesi için birleşerek ortak talepler etrafında örgütlenen ve bu amaçla oluşturulan en yaygın ve etkili güç olarak kendini gösterdiği görülmektedir. Günümüzde sendikaların;

emekçilerin haklarını kazanmak, korumak ve geliştirmek amacıyla kurulan örgütlenmeler olarak tanımlanabilir (Allen & Keaveeny, 1988).

Sendikanın tanımına bakıldığında, “İşverenlerin ya da işçilerin ekonomik, sosyal ve toplumsal yönden korumak ve geliştirmek amacıyla kurulan birlik” olarak tanımladığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). “Sendika” sözcüğü Fransız devrimiyle birçok Avrupa ülkesinde “emek birliği” olarak ifade edilmiştir (Mahiroğulları, 2011). Sendikaların geçmişten günümüze kadar benzer şekil, amaç ve vizyonlarını devam ettirdiği görülmektedir (Ekin, 1989, s. 72). İşçi sınıfının sanayi devrimi ile ortaya çıkmasıyla birlikte sendikalaşmanın gündeme geldiği görülmektedir (Koç, 1998). Sanayileşme, fabrikaların artması ve bununla birlikte işçi sınıfının ortaya çıkması İngiltere’de olduğundan sendikanın doğuşunun da İngiltere’de olduğu ifade edilmektedir (İren, 2009, s. 38). Fabrikalarda yoğun mesai saatleri, ekonomik zorluklar, çalışma şartlarının zorluğu işçileri bir araya getirerek yardımlaşma ihtiyacını doğurduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak işçiler bir araya gelerek örgütlenmişlerdir. Bu bağlamda sendika kavramının sürekli değişen yaşamın kaçınılmaz sonucundan doğduğu görülmektedir. 18. yüzyılın son çeyreğinde İngiltere’de Sanayi Devriminin iş yaşamının şartlarını değiştirdiği söylenebilir. Üretimde el emeğinden fabrikasyona doğru hızlı bir geçiş yaşandığı görülmektedir, bunun bir sonucu olarak da bugünkü tanımıyla işçi ve işveren ilişkisinin ortaya çıktığı ifade edilebilir. İşçilerin patronlarına karşı güçlü olmanın yolunun ise bir arada olmak olduğu fark edilmiştir (Baybora, 2003).

Bu bağlamda İngiltere’de ardından da Avrupa’da ve ABD’de sendikaların tohumlarının atıldığı görülmektedir (Yalçın, 2018). Sanayinin gelişmeye başladığı ülkelerde işçi sendikacılığının tarihi incelendiğinde sendikacılığın sadece işçi ve işverenlerin değil tüm toplumu etkilediği dikkat çekicidir. Bunun temel sebebi ise Avrupa’da sendikaların sosyalizmin etkisiyle var olan siyasal düzene tepki göstermesi olduğu ifade edilebilir (Selamoğlu, 1995).

Türkiye’de ise sendikacılığın Cumhuriyet Döneminin başlarında işçilerin tek çatısı altında birleştirme amacının yeniden gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda İstanbul Umum Amele Birliği kurulmuştur. Bu derneğin kuruluşunun 1923 yılında Aksaray Tramvay işçileri olduğu görülmektedir. Ardından aynı yıl içinde 26 derneğin kurulduğu görülmektedir (İleri, 2008). Bu örgütlenmenin sonucunda İzmir İktisat Kongresinde işçilerin isteklerinin duyurulmuş olması o dönemde oldukça önemli görülmüştür (Tokol, 1994).

İşçilerin talep ettiği istekler, dönemin hükümeti tarafından istenilen şekilde uygulanmamış olsa da 1923’te yapılan bir dizi grev ve ardından da oldukça ses

getiren 1 Mayıs eylemlerine zemin hazırlamıştır. Ardından işçiler eylemlerin sonunda tek ses olup yazılı olarak İzmir İktisat Kongresi'nde isteklerinin birçoğunu kabul ettirmelerinin dikkat çekici olduğu söylenebilir (Yavuz, 1998). 1946 yılının ilk çeyreğinde işçi ve patron arasındaki ilişkileri düzenlemek amacıyla 3008 sayılı İş Kanununun yürürlüğe konulduğu görülmektedir. 1947 yılında Sendika Birlikleri Kanunu çıkarılmıştır. Fakat yasa yürürlükte olmasına karşın birtakım sendikalar ve derneklerin kapatıldığı, bazılarının da devamlı baskı altında tutulduğu söylenebilir. 1961 Anayasası ile sendikalaşmanın kısmen rahatladığı görülmektedir. 1982 Anayasası yürürlüğe girdikten sonra sendikalaşmanın düşüş yaşadığı ifade edilebilir (Divrik, 2009). 1995 yılındaki anayasa değişikliğinden sonra sendikalaşmanın yeniden uyandığı söylenebilir. Bugün ise sendikaların Cumhuriyetin niteliklerine ve demokratik kurallara uydukları müddetçe varlıklarını devam ettirdikleri görülmektedir (Girgin, 2011).

Türkiye'de 19. yüzyıl başlarında, işçi sınıfının ortaya çıktığı ve örgütlenmenin ilk adımlarının atıldığı görülmektedir. Çünkü Türkiye'de sanayi faaliyetleri bu dönemde hız kazanmıştır (Sülker, 2004). Bu bağlamda eğitim sendikalarının da uzun bir geçmişi olmadığı ifade edilebilir.

Kayıkçı (2013), dünyadaki sendikalaşma yüzdelerine bakıldığında kamu sektöründeki sendikalaşmanın özel sektöre kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte en yüksek oranda kamu sektöründeki sendikalaşmanın eğitim iş kolunda olduğunu belirtmektedir. Eğitim iş kolundaki sendikaların; eğitimde verimlilik hakkında, öğretmenlerin özlük haklarında, öğretmenlerin sorunlarında birlik olması ve eğitimcilerin haklarını koruması yaşanan sorunları yüksek sesle dile getirmesi açısından önemli örgütler olduğu söylenebilir. Gemici (2008)'e göre eğitimciler ücretlerinin iyileştirilmesi, çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve eğitim süreci boyunca yaşanabilecek sorunlara çözüm bulabilmeleri için örgütlenmektedirler.

Akyüz'e (1978) göre Türkiye'de öğretmen sendikacılığının doğuşu, 1908'de Osmanlı'da Darülmualimîn mezunlarının kurduğu Encümen-i Muallimîn olduğu ifade edilmektedir. Ardından yine eğitimciler tarafından kurulan Muhafaza-i Hukuk-i Muallimîn Cemiyeti dikkat çekmektedir. Daha sonra bu iki örgüt 1908'de Cemiyet-i Muallimîn adıyla birleştiği görülmektedir.

1982 Anayasasının yürürlüğe girmesiyle birlikte Türkiye'de varlığını sürdüren eğitim alanında kurulan ÖES "Öğretim Elemanları Sendikası", 4688 sayılı Kamu Personeli Sendikaları Yasasının ardından da 11.10.2001 tarihinde "Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası" olarak devam etmiştir. Türk Üniversite-Sen de, dernek olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir (Baştürk, 1986).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın konusunu “sendika” kavramına ilişkin öğretmen görüşleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin “sendika” algılarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilecek veriler dikkate alınarak belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Araştırmada kapsamında öğretmenlerin sendikalara ait görüşleri sendikaya üye olup olmama durumuna göre farklılık gösteriyor mu?
2. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sendikaya üye olma / olmama sebepleri nelerdir?
3. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sendikanın avantaj ve dezavantajları konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sendikanın hak koruma kapsamındaki görüşleri nelerdir?
5. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sendikaya ait görüş ve beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş olup (Paker, 2015) bir durum çalışmasıdır. Gönüllü öğretmenlerin katılımcı olduğu çalışmada açık uçlu anket sorularına cevaplar aranmıştır. Nitel araştırmalarda çoğunlukla süreçle ilgili bilgiler, algılar ve çevresel veriler toplanır. En sık başvurulan veri toplama yöntemleri; gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir. Görüşme tekniği ile bireylerin algılarını, tecrübelerini, bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmakta etkili olduğu söylenebilir (Dömbekci & Erişen, 2022). Nitel araştırmaları yürüten araştırmacıların bireylerin yaşantılarını nasıl yorumladığı, insanların hayatlarını ne şekilde yapılandırdıklarıyla ilgilenir (Merriam, 2018). Richardson’a (1996) göre nitel araştırmalarda konu tüm ayrıntılarıyla incelenmelidir, bu nedenle de araştırmada nitel araştırma kullanılması uygun bulunmuştur. Nitel araştırmalarda amaç önceden belirlenmiş hipotezleri test etmek değildir. Amaç, katılımcılar ile sınırları çizilen bir olgunun tanımlanması, yorumlanması ve algılanmasına dayanır.

2.1. Çalışma Grubu

Örneklem grubu, basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Evreni yapılandıran her bir birimin seçilen örneklemde var

olma olasılığının aynı olduğu basit tesadüfi örneklem yöntemi seçilmiştir (Ural & Kılıç, 2005). Çalışmaya Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde bulunan MEB'na bağlı gönüllü 114 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örneklemedeki temel nokta çalışmanın amacına hizmet edecek deneyimlerin seçilip derinlemesine incelenmesi olarak tanımlanabilir (Dömbekci & Erişen, 2022). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Patton'a (2018) göre bu teknikte birden fazla temayı içerisine dahil eder. Bu bağlamda, yapılan araştırmada farklı kademelerden öğretmenlerin çeşitli görüş ve fikirleri alınarak çeşitleme yapılmıştır. Bu amaç ise, farklılaşan durumlar ve görüşler arasındaki ortak paydalara ulaşarak çalışmaya ilişkin farklı boyutların sunulmasına hizmet etmektedir. Katılımcılara ilişkin özellikler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Sendika üye durumu</i>		
Evet	86	75.4
Hayır	28	24.6
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	74	64.9
Erkek	40	35.1
<i>Kıdem (yıl)</i>		
1-5	8	7
6-10	22	19.3
11-15	28	24.6
16-20	22	19.3
20-25	11	9.6
25+	23	20.2
<i>Görev süresi (yıl)</i>		
1-5	70	61.4
6-10	24	21.2
11-15	10	8.8
16-20	5	4.4
20-25	4	3.5
25+	2	1.8

Tablo 1'e göre sendikaya üye olan 86 katılımcı, sendikaya üye olmayan katılımcı sayısının ise 28 olduğu belirlenmiştir. Kadın katılımcı sayısının 74, erkek katılımcı sayısının ise 40 olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdem yılı olan

8, 6-10 yıl kıdem yılı olan 22, 11-15 yıl kıdem yılı olan 28, 16-20 yıl kıdem yılı olan 22, 20-25 yıl kıdemli olan 11, 25+ kıdem yılı olan 23 katılımcının olduğu görülmektedir. Ayrıca bulunduğu okulda 1-5 yıl arası görev yapan 70, 6-10 yıl arası görev yapan 24, 11-15 yıl arası görev yapan 10, 16-20 yıl arası görev yapan 5, 20-25 yıl arası görev yapan 4, 25+ yıl görev yapan 2 katılımcı olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	44	38.5
İngilizce	12	10.5
Özel Eğitim	11	9.6
Fen Bilimleri	6	5.2
PDR	6	5.2
İlköğretim Matematik	4	3.5
Teknoloji Tasarım	4	3.5
Türk Dili ve Edebiyatı	4	3.5
Okulöncesi	3	2.6
Din Kültürü	3	2.6
Türkçe	3	2.6
Kimya	2	1.7
Görsel Sanatlar	2	1.7
Lise Matematik	2	1.7
Tarih	1	0.8
Muhasebe ve Finans	1	0.8
Elektrik Elektronik	1	0.8
Müzik	1	0.8
Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	1	0.8
Fizik	1	0.8
Sosyal	1	0.8
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	1	0.8
Toplam	114	100

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek frekansa sahip katılımcı branş grubunun sınıf öğretmeni olması dikkat çekicidir. Sınıf öğretmeni sayısının diğer branşlara göre daha fazla olduğu (MEB, 2023) istatistiklerinde belirlendiğinde, yapılan çalışmadaki sınıf öğretmeni katılımcı oranı ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılabılır.

2.2. Verileri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında öncelikle literatür incelenmiş ve sorulacak sorular ana başlıklar halinde belirlenmiş, daha sonra bu başlıklara yönelik alt sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorulara dair Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman 2 akademisyenden ve 3 doktora öğrencisinden görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği, dil ve ifade yapısı, soruların araştırmanın amacına uygunluğu ve görüşme süresini prova ederek soruların uygunluğunu yoklamak amacıyla 2 öğretmen ile pilot uygulama yapılmış, görüşmeler sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Anket, Google Forms aracılığıyla internet ortamından öğretmenlere ulaştırılmıştır. Açık uçlu anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere dair sorular; ikinci bölümde ise sendikalara dair görüşlerini almak üzere hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nicel araştırmalardaki iç geçerlik kavramı, nitel araştırmalarda karşımıza inandırıcılık olarak çıkmaktadır. İnandırıcılık kapsamında ise bulguların gerçekliği yansıtması, sonuçlar benzer durumlarda geçerli ve süreçlerin de tutarlı bir şekilde işlemesi yer almaktadır. Nitel çalışmalarda inandırıcılığı sağlama yöntemlerinden bazıları; çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çeşitleme ile araştırmacıların, farklı bakış açılarını mümkün olduğu kadar zengin şekilde sunmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Çeşitleme yollarından birisi ise katılımcıların çeşitlendirilmesidir. Farklı özelliklerdeki katılımcıların çalışma kapsamına alınması ile çeşitli deneyim ve görüşlerin bulgularda yer alarak araştırma konusuna ilişkin zengin veriler elde edilmesi sağlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla, araştırmada çeşitliliğin sağlanması için katılımcılar Türkiye'nin 7 bölgesinde bulunan okullardan seçilmiştir. İnandırıcılığı desteklemenin diğer yollarından biri uzman incelemesidir. Çalışma konusuna ilişkin bilgi sahibi ve nitel araştırma konusunda uzman kişiler, veri toplama sürecinden sonuç aşamasına kadar tüm süreci değerlendirir ve araştırmacıya dönüt verir. Böylece araştırmacı, araştırma sürecine ilişkin dışarıdan bir gözle değerlendirilme, analizi tekrar kontrol etme, öneri alma ve gerekli düzeltmeleri yapma imkânı bulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla 2 akademisyen ile araştırmanın amacı, modeli, görüşme formu, veri

toplama süreci ve analiz sonuçları paylaşılmış, analize ilişkin görüşleri alınarak sonuçların geçerliği ve tutarlılığı teyit edilmiştir.

Yapılan araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için alanında uzman araştırmacılar bağımsız soruları yanıtlamış, anahtara kaydetme işlemi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacının kendisi haricindeki birinin verileri analiz etmesi ve elde edilen bulguların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında sağlanan uyumluluk oranı güvenilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2010). Öğretmenlere uygulanan açık uçlu anket sorularının güvenilirlik analizi için ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır: “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100”. Yapılan araştırmada söz konusu formül kullanıldığında açık uçlu anket sorularının güvenilirlik oranı %96.87 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen sonuç, %70'den yüksek olduğundan dolayı anketin güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlar ise betimsel olarak değerlendirilmiştir. Belirlenen temalar bağlamında elde edilen bulgular sınıflandırılmıştır. Veriler toplanmadan evvel, katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliği konusunda araştırmayı açıklayıcı bildirimlerde bulunulmuştur. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin kullanıldığı bir araştırmada, görüşülen kişilerden direkt alıntılarının yer alması ve sonuçların bunlara dayalı olarak açıklanması geçerlilik açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ayrıca araştırmada direkt olarak alıntılar yer almış ve çıkan sonuçlar bunlara dayalı olarak açıklanmıştır.

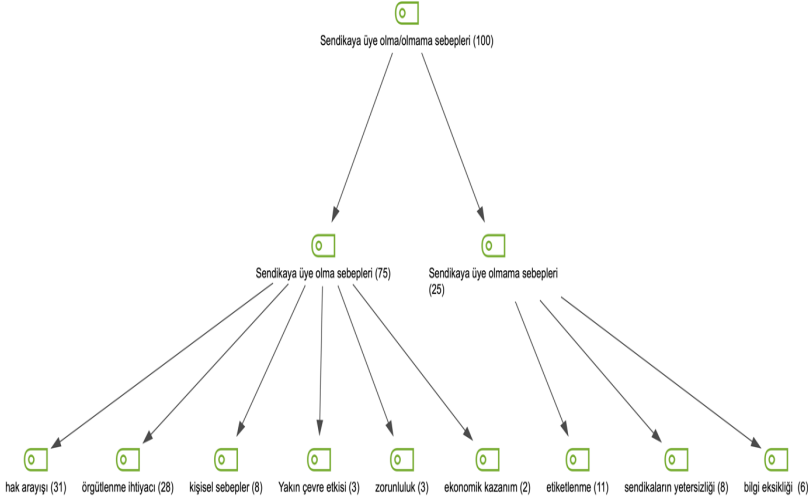
Araştırmadan elde edilen veriler, etik izin kuruluna başvurulup izin alındıktan sonra toplanmaya başlanmıştır. Her bir katılımcıya kodlar verilerek çözümlenmeler ayrı bölüm için belirlenen sıra ile gerçekleştirilmiştir:

- 1) Öğretmenlerin sendika görüşlerinin okunması
- 2) Adlandırma ve kodlama
- 3) Sınıflandırma
- 4) Kod, kategori ve tema oluşturulması

Bu aşamadan sonra sembollerin ve öğelerin ortak özellikleri göz önüne alınarak uygun kodlar kullanılarak kategoriler belirlenmiştir. Ardından kategoriler sınıflandırılmış, temalarına ayrılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında veriler MAXQDA 2022 paket programına aktarılmış, tablolar halinde bulgular sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak öğretmenlerin “Sendika üyesi olma/olmama sebepleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtların bulguları ele alınmış, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Sendika Üyesi Olma/Olmama Sebepleri

Şekil 1’de öğretmenlerin sendika üyesi olma sebeplerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sendikaya üye olma sebeplerinin çoğunlukla hak arayışı ($f=31$) ve örgütlenme ihtiyacı ($f=28$) olduğu dikkat çekmektedir:

Ö36: “*Temel hak ve özgürlüklerin korunması*”

Ö76: “*Sendikalı olmamın sebebi, örgütlenmeyi önemsemenden kaynaklanıyor.*”

Kişisel sebepler ($f=8$) bağlamında öğretmenlerin yaşadığı bireysel sorunlarını çözmek adına sendikaya üye oldukları belirlenmiştir:

Ö48: “*Olma nedenim sadece bir imza için kilometrelerce yol yapmamaktı.*”

Öğretmenlerin sendikaya üye olma sebeplerinden bir diğerinin ise yakın çevre ($f=3$) etkisi olduğu belirlenmiştir:

Ö22: “*Arkadaşlarımdan duyup sendikaya üye oldum.*”

Zorunluluk ($f=3$) kodu kapsamında ise sendikaya üye olmayı öğretmenlerin zorunluluk olarak görmesinden kaynaklandığı belirlenmiştir:

Ö73: “*Benim için bir mecburiyetti.*”

Ekonomik kazanım ($f=2$) kodu bağlamında ise öğretmenlerin, sendikaya üye oldukları için belirli aralıklarla ödenen aidat sebebiyle sendikaya üye oldukları belirlenmiştir:

Ö84: “Sendika aidat ücreti hakkında faydalanmak.”

Şekil 1’de Öğretmenlerin sendika üyesi olmama sebeplerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sendikaya üye olmama sebeplerinin etiketlenme kodunun frekansının (f=11) yüksek olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin sendikaya üye olmama sebeplerinin başında sendikaya katılım sağlandığında fişleneceklerini düşünmeleri olduğu belirlenmiştir:

Ö21: “Çalışanların sendikasına göre etiketlendiğini düşündüğüm için üye olmuyorum.”

Sendikanın yetersizliği (f=8) kodu incelendiğinde öğretmenlerin sendikanın etkisiz olduğunu, haklarını yeteri kadar korumadığı sebebiyle sendikaya üye olmadıkları belirlenmiştir:

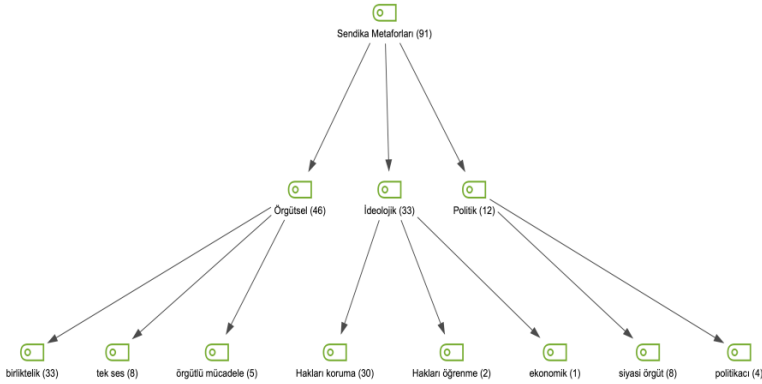
Ö20: “Etkin çalıştıklarını düşünmüyorum.”

Ö68: “Sendikaların hakkımı savunduğunu düşünmüyorum.”

Öğretmenlerin bilgi eksikliği (f=6) sebebiyle sendikaya üye olmadıkları belirlenmiştir:

Ö111: “Faydasını bilmiyorum”.

Öğretmenlerin “Sendika nedir? Sendikayı’ya benzetseyiz bu ne olurdu?” sorusu bağlamında elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Sendikaya İlişkin Metaforları

“Sendika nedir?ya benzetseyiz bu ne olurdu?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde Örgütsel (f=46) ve İdeolojik (f=33) kategorilerinin frekanslarının yoğunluğu dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğretmenlerin Örgütsel (f=46) kategorisi kapsamında sendikayı; birlik olmak, örgütlenmek ve seslerini duyurmak için bir araç kavramlarıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir:

Ö16: “Çalışanların çıkarlarını gözeterek onlara yeni haklar kazandıran, mutlu ve verimli çalışanları hedef alan birlikler.”

Ö34: “Örgütlü mücadelenin adıdır bence sendika.”

Ö44: “Küçük balıkların birleşip haklarını aradığı yer.”

Ö87: “Sendika bir koro gibi sesimizi daha gür çıkartıp duyurmaya yarar.

Birçok farklı ses var ama senkronize olunca mükemmel bir uyumla dikkatleri üzerine çeker.”

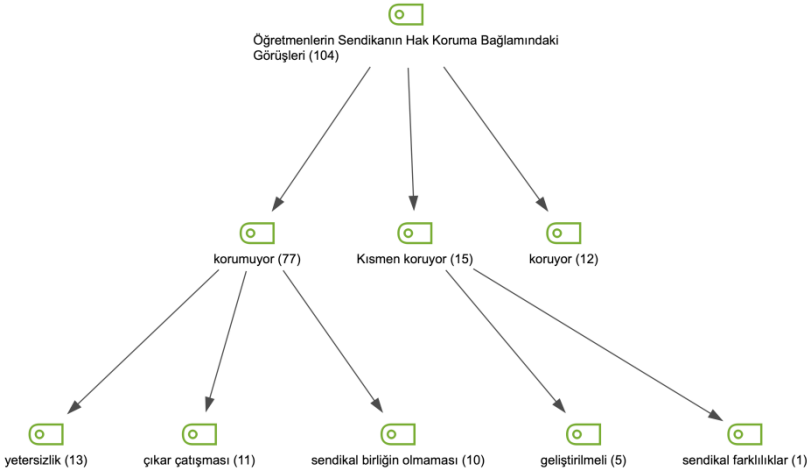
İdeolojik (f=33) kategorisi kapsamında ise öğretmenlerin sendikayı hakları koruma (f=30), hakları öğrenme (f=2), ekonomik (f=1) kodları bağlamında değerlendirdikleri belirlenmiştir:

Ö86: “Haklarımızı savunan birliktir. Avukata benziyor.”

Politik (f=12) kategorisi kapsamında ise öğretmenlerin sendikayı siyasi partilerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir:

Ö17: “Sendika siyasetle bağlantılıdır. Sendika meclise benzer.”

“Sendikanın, öğretmenlerin maddi manevi haklarını korumada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu bağlamında elde edilen bulgular Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin, Sendikanın Maddi Manevi Haklarını Koruması Hakkındaki Görüşleri

“Sendikanın, öğretmenlerin maddi manevi haklarını korumada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde sendikanın, hakları koruduğuna (f=77) ilişkin görüşleri oluşturan kategorilerin frekansının yoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu kategori kapsamında sendikanın yetersiz (f=13) olduğuna ilişkin görüşlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ayrıca sendika içinde kendi çıkarlarını ön planda tutan yönetimle üyelerin yaşadığı çıkar çatışması (f=11) ve sendikal birliğin olmamasından (f=10) kaynaklı hak

koruma bağlamında öğretmenlerin sendikaların hakları korumadığı görüşü olduğu belirlenmiştir:

Ö17: “Yeterli değildir. Sendikalar üyelerini yalnız bırakıyor.”

Ö40: “Hayır düşünmüyorum. Çünkü sendika başkanlarının ve yetkili kişilerin öncelikli beklentilerinin farklı olduğunu düşünüyorum.”

Ö93:” Birçok sendikaya bölündüğümüz için yeterli etkiye sahip olamıyoruz.”

Tema kapsamında sendikanın hakları kısmen koruyor (f=15) görüşüne sahip katılımcıların kodları incelendiğinde sendikaların hakları koruduğu ancak geliştirilmesi gerektiği (f=5) ve farklı sendikalardaki uygulamaların değişebileceği (f=1) kodları belirlenmiştir:

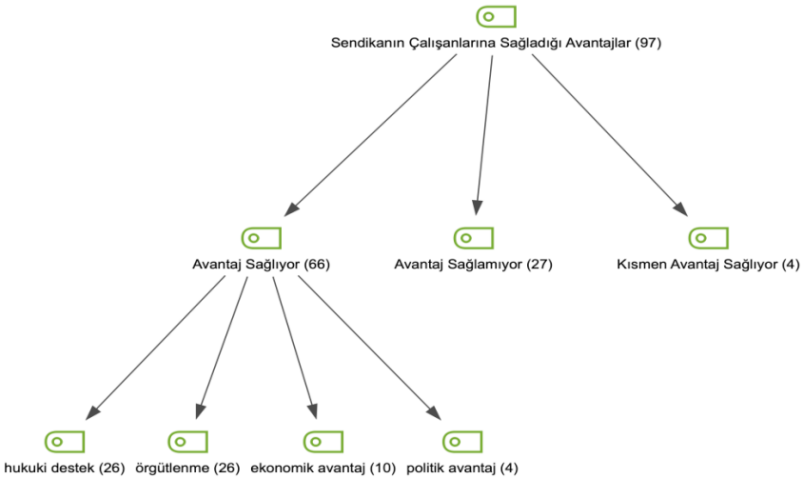
Ö92: “Sayılır ama biraz daha ilerletilirse daha iyi olur.”

Ö102: “Bazı sendikaların bu konuda mücadele ettiğini düşünüyorum ama hepsi için bunu söyleyemem.”

Sendikaların öğretmenlerin haklarını koruduğu teması incelendiğinde ise öğretmenlerin kısa cevaplar vererek haklarını koruduğu (f=12) görüşünü belirttiği belirlenmiştir.

Ö88: “Sendikanın hakları koruduğunu düşünüyorum.”

“Sendika çalışanlara avantaj sağlıyor mu? Varsa sendikanın getirdiği en büyük avantaj nedir?” sorusu bağlamında elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Sendikanın Çalışanlarına Sağladığı Avantajlar

“Sendika çalışanlara avantaj sağlıyor mu? Varsa sendikanın getirdiği en büyük avantaj nedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar

incelendiğinde sendikanın avantaj sağladığı (f=66) görüşünde olan öğretmenlerin sıklığı dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğretmenler sendikanın sağladığı hukuki desteğin (f=26), örgüt olma ihtiyacından doğan birlik olma (f=26), belirli aralıklarda verilen sendika ücreti kapsamında sağladığı ekonomik avantaj (f=10) ve politik avantaj (f=4) kodları belirlenmiştir:

Ö13: “Hakların korunması, iyileştirilmesi yönünde katkısı olabiliyor.”

Ö70: “Birlikte dayanışma ruhu kazandırıyor.”

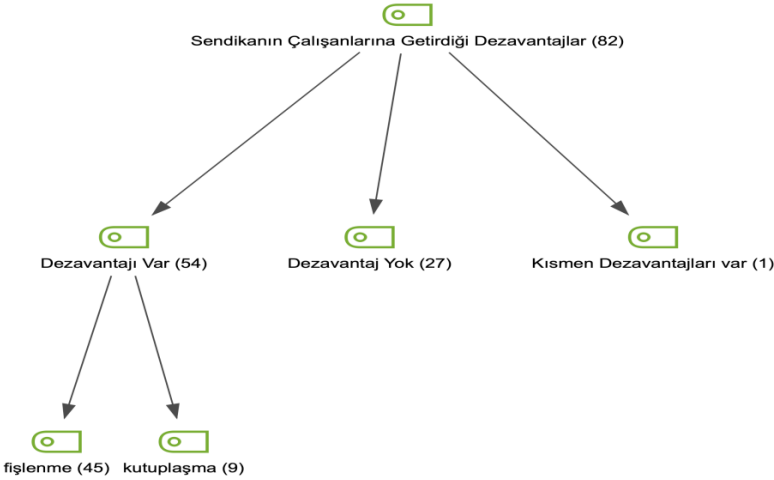
Ö6: “Birkaç ayda bir yatırılan promosyon sendikanın sağladığı en büyük avantajdır.”

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sendikanın avantaj sağlamadığı (f=27) kategorisinde katılımcıların kısa cevaplarla avantajının olmadığını belirttiği görülmektedir:

Ö79: “Hayır sağlamıyor.”

Ö73: “Sağlamıyor, bir avantaj görmedim.”

“Sendika çalışanlara dezavantaj sağlıyor mu? Varsa sendikanın getirdiği en büyük dezavantaj nedir?” sorusu bağlamında elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmaktadır.



Şekil 5. Sendikanın Çalışanlarına Getirdiği Dezavantajlar

“Sendika çalışanlara dezavantaj sağlıyor mu? Varsa sendikanın getirdiği en büyük dezavantaj nedir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde sendikalı olmanın dezavantajlarının olduğu (f=54) kategorisinde en sık tekrarlanan kodun fişlenme (f=45) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların birden çok sendikanın olmasının öğretmenler arasında kutuplaşmalara (f=9) sebep olduğu belirlenmiştir.

Ö79: “Öğretmenlerin etiketlenmesine sebep oluyor.”

Ö98: “Çalışanlar arasında gruplaşmalara neden olabilir.”

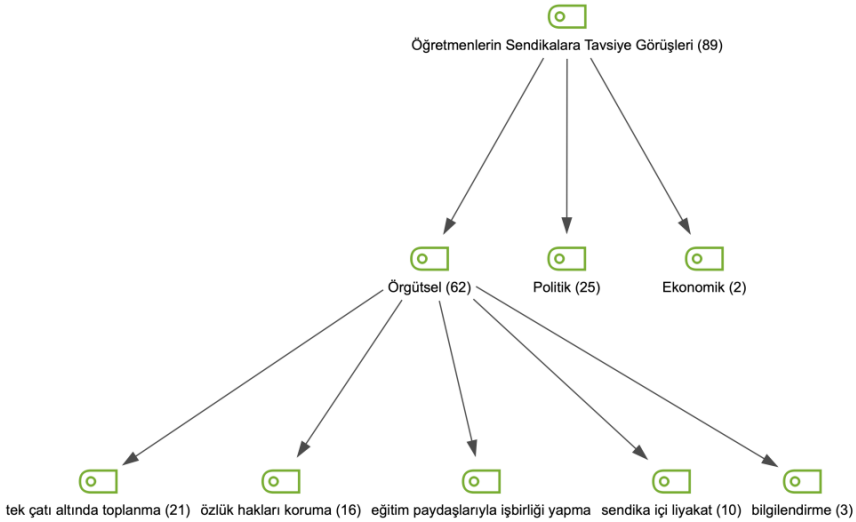
Ö93: “Bölünmüşlükten kaynaklanan zayıflık.”

Sendikanın dezavantajının olmadığı görüşünde (f=27) ise öğretmenlerin kısa cevaplarla dezavantajının olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Sendikanın kısmen dezavantajının (f=1) olduğu görüşünün katılımcı tarafından kısa cevapla yanıtlandığı belirlenmiştir:

Ö30: “Kısmen dezavantajı bulunuyor.”

“Sizce sendikaların daha iyi işleyebilmesi için nasıl bir yol izlemesi gerekir?” sorusu bağlamında elde edilen bulgular Şekil 6’da sunulmaktadır:



Şekil 6. Öğretmenlerin Sendikalara Tavsiye Görüşleri

“Sizce sendikaların daha iyi işleyebilmesi için nasıl bir yol izlemesi gerekir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; örgütsel kategorisinde (f=62) sendikaların tek çatı altında toplanması gerektiği (f=21), sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını koruması yönünde çalışmaların yapılması gerektiği (f=16), eğitimin paydaşlarıyla işbirliği içinde olup devamlı iletişim içinde olmaları gerektiği (f=12), sendika içinde yöneticilerin liyakatle atamalarının yapılması (f=10), sendikaların öğretmenleri özlük hakları ve güncel konularda bilgilendirmesi gerektiği (f=3) konusunda önerilerde bulunduğu görülmektedir:

Ö25: “Tek bir çatı altında toplanmalıdır.”

Ö6: “Öğretmenlerle sürekli toplantılar yapıp görüşlerini almaları gerekir. Zaten gerisi kendiliğinden şekillenir.”

Ö17: “Ayda bir düşüncelerimizi ve fikirleri almak için okulları ziyaret etmelidirler. Öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulmalıdırlar.”

Ö41: “Sendika içi liyakata dayalı sivil toplum örgütlerinin kurulması.”

Ö87: “Gerçekten öğretmen hakları savunulmalı.”

Ö91: “Tek bir sendika olmalı. Tüm eğitim camiasını temsil etmelidir.”

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde politik (f=25) kategorisinde öğretmenlerin sendikanın siyasetten arındırılması gerektiği, sendikanın politik bir tarafının olmaması gerektiği ifade edilmiştir:

Ö107: “Siyasetten uzaklaşmaları gerekiyor.”

Ö102: “Siyasi kararlar almayı üyesi olan çalışanların haklarını savunmaları gerekmektedir.”

Ö78: “Kesinlikle siyasi bir kanalının olamaması lazım.”

Ekonomik (f=2) kategorisinde ise sendikalı olan öğretmenlerden her ay kesilen ücretin kaldırılması gerektiği şeklinde görüşler belirlenmiştir:

Ö75: “Örgütün giderleri, örgüt üyeleri tarafından karşılanmalı. Öğretmenlerden kesilmemelidir.”

“Sendikanın, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Sendikanın, Öğretmenlerin Çalışma Koşullarını İyileştirmede Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayır	95	85.58
Evet	16	14.42
Toplam	111	100

“Sendikanın, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yeterli olmadığını düşünenlerin sayısı dikkat çekicidir.

“Sendikanın, öğretmenlerin akademik açıdan destekleme konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4’te gösterilmektedir:

Tablo 4. Sendikanın, Öğretmenlerin Akademik Açından Destekleme Konusunda Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayır	98	89.18
Evet	13	10.82
Toplam	111	100

Sendikanın, öğretmenlerin akademik açıdan destekleme konusunda yeterli olmadığını düşünenlerin en çok frekansa sahip olduğu bulunmuştur. Sendikanın, öğretmenlerin akademik açıdan destekleme konusunda yeterli olduğunu düşünen katılımcıların frekansının düşük olduğu belirlenmiştir.

“Sendikanın, öğretmenlerin emeklilik haklarına ilişkin talepleri konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sendikanın, Öğretmenlerin Emeklilik Haklarına İlişkin Talepleri Konusunda Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayır	94	84.68
Evet	17	15.32
Toplam	111	100

Sendikanın, öğretmenlerin emeklilik haklarına ilişkin talepleri konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde yeterli olmadığını düşünen katılımcıların frekansının yüksekliği dikkat çekicidir.

“Sendikanın, öğretmenlerin mesleki itibarını korumada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Sendikanın, Öğretmenlerin Mesleki İtibarını Korumada Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hayır	97	88.18
Evet	13	11.82
Toplam	110	100

“Sendikanın, öğretmenlerin mesleki itibarını korumada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda en yüksek frekans değeri, sendikaların mesleki itibarını korumada yeterli olmadığına ilişkin görüş olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sendika hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda verilmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemleri göz önüne alındığında farklı kidede sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu da meslekte daha deneyimli olan öğretmenlerin (11+) sendikaya üye olma durumlarının yeni başlayan öğretmenlere (0-10) kıyasla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin sendikaya üye olma sebepleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla özlük haklarını koruma, örgütlenme ihtiyacı ve yaşadıkları kişisel problemlere çözüm bulma bağlamında sendikaya üye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca arkadaş, okul idaresinin etkisi ile üye olan öğretmenler, örgütlenmenin zorunlu olduğu görüşünde olan öğretmenler ve belirli aralıklarla sendika aidatının ekonomik getirileri sebebiyle üye olan öğretmenlerin olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin sendikaya üye olmama sebeplerinin ise bir sendikaya üye olduğunda diğer sendika üyeleri tarafından etiketlenme durumuyla karşılaşacaklarına ilişkin görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sendikaların yetersiz oluşu ve öğretmenlerin sendikalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerin sendikaya üye olmamasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Öğretmenlerin sendika kavramına ait metaforlarına ilişkin bulgularda en yüksek frekansın “örgütsel” kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler metaforlarında; birlikte hareket etme, tek ses olma, örgütlenerek mücadele etme misyonlarını yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “ideolojik” kategorisine ait 3 kod belirlenmiştir. Sendikanın hakları koruma koduna ait metaforların frekansının yüksekliği dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin sendikanın hak koruma bağlamındaki görüşleri 4 kategoriye ayrılmıştır. Sendikanın hakları korumadığına ilişkin görüşlerin frekansının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kategoriye ait sonuçlarda sendikaların yetersiz kalması görüşünün ön planda olduğu söylenebilir. Ayrıca sendikalardaki çalışanların kendi çıkarlarını gözetip, öğretmenlerin haklarını korumadığı görüşü dikkat çekicidir. Sendikal birliğin olmaması, birçok farklı sendikanın var olması ise hakları koruma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sendikaların öğretmenlerin haklarını “kısmen koruyor” kategorisine ait 2 kod belirlenmiştir. Bulguların ışığında sendikanın hukuki olarak geliştirilmesi gerektiği, sendikaların daha sık bir araya gelerek güç birliği yapmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sendikaların avantaj sağladığı yönündeki görüşlerine ait “hukuki destek sağlama, örgütlenme, ekonomik avantaj ve politik avantaj sağladığı yönündeki kodlara ulaşılmıştır. Sendikaların avantaj sağlamadığı yönündeki görüşlerin ise kısa cevaplarla belirtildiği görülmüştür. Sendikaların getirdiği dezavantajlara ait kodlar incelendiğinde en yüksek frekansın “fişlenme” kodunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sendikalara tavsiye görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise en yüksek frekansın örgütsel kategorisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temaya ait sendikalar tek çatı altında toplanmalı görüşü dikkat

çekicidir. Kahraman'a göre (2016), eğitim çatısı altında çokça sendikanın var olması, eğitim camiasında birlik olmanın önünde engel oluşturduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri kapsamında sendikaların üyelerinin özlük haklarını korumalı, eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapmalı, sendika yöneticilerinin liyakat ve adaletle göreve gelmesi gerektiği, üyelerine bilgi verme amacıyla toplantılar düzenlemeli tavsiyeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda sendikaların öğretmenlerin; çalışma koşullarını iyileştirme konusunda yeterli olmadığı, akademik açıdan destekleme konusunda yeterli olmadığı, emeklilik haklarına ilişkin talepleri konusunda yeterli olmadığı, mesleki itibarı korumada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de öğretmenlerin sendikalar hakkındaki görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Kimi öğretmenler birlik olmak, hak korumak, örgütlenmek gibi sendikalaşmanın olumlu yönlerine odaklanırken kimileri ise sendikaların siyasi faaliyetlerde bulunmaları, tek çatı altında birleşmemiş olmaları, sendikaların kendi çıkarları uğruna öğretmenlerin haklarını korumadığı gibi olumsuz yönlerine odaklandığı görülmektedir. Gülmez (2010) ise bu görüşlere paralel olarak sendikalaşmanın olumlu yönlerine odaklandığı, özellikle sendikanın temel hak ve özgürlükleri koruması konusunda oldukça önemli bir görevinin olduğunu belirttiği söylenebilir. Dilbaz (2021), sendikaların kimilerine göre hak koruyucu kimilerine göre ise sendikaların bürokratik üyelik zorunluluğunun bazı öğretmenler için sıkıntı yaratabileceği veya sendika kararlarının her öğretmenin tercihlerini yansıtmayabileceği gibi eleştirilerle sendikaların son derece olumsuz örgütlenmeler olduğu ifade edilmiştir.

Baştürk (1986), eğitimcilerin sendikaların amaçlarını gerçekleştirme bağlamında inançlarının düşük olması, var olan sendikaların sayıca çokluğuna bağlı birlik olunmaması, öğretmenlerin sendikalar hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, sendikaların siyasi bağlantılarının bulunduğu hakkındaki görüşleri öğretmenlerin sendikalara üye olmalarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarında elde edilen bulguların paralel olduğunu söylemek mümkündür.

5. Öneriler

5.1. Araştırmacılara Öneriler

- Araştırma kapsamında farklı eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.

- Araştırma öğretmenler dışında kalan eğitim paydaşları ile yapılabilir.
- Türkiye’de halihazırda var olan eğitim sendikalarının misyonu ve sorunları bağlamında araştırma yapılabilir.

5.2. Sendikalara Öneriler

- Öğretmenlerin özlük haklarını korumaları ve geliştirme konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim paydaşlarıyla işbirliği içerisinde düzenli aralıklarla okullar ziyaret etmelidir.
- Sendikalar farklı sendikaya mensup üyelerin de haklarını korumalıdır.
- Sendikalar öğretmenlerin maddi manevi haklarını korumaya yönelik çalışmalar yapmalıdırlar.
- Sendikalar üye olan öğretmenleri zaman içinde unutmamalı, iletişimi devam ettirmelidir.
- Öğretmenlerin hakları konusunda tüm sendikaların birlik olması ve faaliyet gösteren eğitim sendikalarının tümünün tek bir paydada toplanabilmesi, tek ses olması bağlamında önemli olduğu söylenebilir.
- Sendikalar siyasi partilerle olabildiğince kendilerini ayrı tutmalı, siyasi söylemlerden uzak durmalıdır.
- Sendikalar öğretmenleri örgüt olmak konusunda bilgilendirme çalışmaları yapmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’deki öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun yüzüncü yılında Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin ilk on yılına bakışlar (1908-1918). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 22, 1-50.
- Allen, R. E & Keaveeny, T. J. (1988). *Comtemporary labor relations*. New York: Addison- Wesley Publishing Company.
- Baştürk, A. (1986). Demokrasi ve sendikal özgürlük. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, 3(4), 80-84.
- Baybora, D. (2003). Sendikaların siyasi faaliyetlerinin yasal çerçevesi. *İş Hukuku ve İktisat Dergisi (Kamu-İş)*, 7(2), 267-280.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (5. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cerev, G. (2013). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 203-216.

Dilbaz, E., & Erkılıç, T. A. (2021). Eğitim sendikalarının tüzüklerinde belirtilen amaç ve faaliyetler açısından değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Journal of Qualitative Reserach in Education*, 28, 241-261.

Divrik, B. (2009). *Gelişmiş ülkeler ve Türkiye’de sendikal hareketler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Akman D., H. & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel Sayısı*, 141-160.

Ekin, N. (1989). *Endüstri ilişkileri*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.

Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika yönetim ilişkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Girgin, A. (2011). *Sendika kurma hakkı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Gülmez, M. (2010). Sendikal hakların bölünmezliği: Toplu sözleşmesiz ve grevsiz sendika hakkı özünden yoksundur. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3(26), 9-50.

İleri, Ü. (2008). Tek partili dönem’de (1923-1946) işçi örgütlenmelerini güçleştiren ve hazırlayan etmenler. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 21(5-6), 70-92.

İren, G. (2009). *KKTC’de öğretmen sendikalarının eğitim alanına etkilerinin öğretmen ve sendika yöneticilerinin görüşleri yoluyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kahraman, H. G. (2016). *Türkiye’de faaliyet gösteren eğitim sendikalarının işleyişi ve sorunlarına yönelik sendika üyelerinin ve yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kayıkçı, K. (2013). Türkiye’de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 99-126.

Koç, Y. (1998). *Sendikacılık tarihi*. Ankara: Türk-İş Eğitim Yayınları.

Mahiroğulları, A. (2001). Türkiye’de sendikalaşma evreleri ve sendikalaşmayı etkileyen unsurlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 161- 190.

Mahiroğulları, A. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de sendikacılık*. Ankara: Ekin Yayınları.

MEB (2023). İstatistikler. 20 Mart 2023 tarihinde <https://istatistik.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

Merriam, S, B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber S. Turan (Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel Yayın.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. İçinde F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Richardson, J.T.E. (1996). Introduction. J.T.E.Richardson (Ed). *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences (3-10)*. Oxford: BPS & Blackwell.

Salamon, M. (2005). *Industrial relations: theory and practice. (4th Edition)*. Harlow: Financial Times Management.

Selamoğlu, A. (1995). *İşçi sendikalarının gücündeki değişim*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Sülker, K. (2004). *Türkiye'de sendikacılık tarihi*. İstanbul: Bilim Kitabevi Yayınları.

Tokol, A. (1994). *Türkiye'de sendikal hareket*. Bursa: Ezgi Yayınları.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). Genel açıklamalı sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Ural, A., & Kiliç, İ. (2005). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(8). 121-128.

Yalçın, A. (2018). *Eğitim yöneticilerinin demografik özellikleri ile sendikal bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yavuz, E. (1998). Sanayideki işgücünün durumu, 1923-40, *Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine İşçiler 1839-1950*, Der. Donald Quataert ve Erik J. Zürcher, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 155-195.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM VII

FEN EĞİTİMİNDE EĞİTSEL NÖROBİLİME DAYALI UYGULAMA ÖRNEKLERİ*

Educational Neuroscience Based Practice Examples in Science Education

Yasemin TAŞKINER ŞEREFLİOĞLU¹ & Didem KILIÇ²

¹(Bilim Uzmanı), Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: yasemintaskiner@gmail.com
ORCID:0000-0002-7309-2589

²(Prof. Dr.), Aksaray Üniversitesi,
E-mail: didem@aksaray.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2250-8580

“Birlikte ateşlenen nöronlar birbirine bağlanır.”

Donald Hebb

1. Giriş

“Beyin nasıl öğrenir?” sorusuna cevap arayarak öğrenme kavramına son yıllarda önemli açıklamalar üretilmesini sağlayan nörobilim araştırmaları ve beraberinde gelişmekte olan eğitsel nörobilim, eğitim psikologları ve araştırmacıları tarafından önemli bir merak konusu olmaya devam etmektedir. Nörobilim ve eğitim birlikteliğinde hızla gelişmekte olan bu yeni alan, öğrenmeyi nörolojik bir etkileşim olarak tanımlamakta ve eğitimde yeni bir paradigmayı gündeme getirmektedir.

Çiçek açmasına rağmen hala emekleme döneminde tabiri ile tanımlanan (Geake, 2009) eğitsel nörobilim, farklı disiplinlerdeki çalışma örnekleri ile son dönemde araştırmacıların dikkatini fazlasıyla çekerken bilimsel literatürdeki yönelimin odağı konumundadır. Çalışmaların ayrıntıları incelendiğinde

* Çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

öğrenme kavramına ve öğrenmeyi etkileyen içsel ya da dışsal uyarılara karşı önemli nörofizyolojik ve biyokimyasal kanıtlar sunan bu yeni alan, öğretimi geliştirmenin yanı sıra tipik (Geake, 2004; Howard-Jones, 2011) ya da atipik (Dresler et al., 2018; Ferrari, 2011) gelişim gösteren bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek adına önemli açılımlara kapı aralamaktadır. Eğitsel nörobilim araştırmaları öğretim öncesinde veya öğretim sürecinde alınabilecek önlemler ya da uygulanabilecek öğretim yöntem ve teknikleri için önemli nörobiyolojik veriler sunmakta ve bu bilgilerin sınıf ortamına entegrasyonu için yol göstermektedir (Sousa, 2011; Watagodakumbura, 2017).

Bireyin merkezde olduğu günümüz eğitim anlayışında giderek şekillenen öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, öğrenen bireyin en iyi şekilde öğrenmesini desteklemek adına geliştirilmiş pek çok yöntem ve teknik içermektedir. Eğitsel modeller, destekleyici materyaller, çevirim içi içerikler ya da sınıf ortamını düzenlemeye yönelik önlemler ve çeşitlendirilmiş çevresel uyarılar bireyin öğrenme süreçlerini istenilen düzeye çıkarmak için farklı başlıklardaki çalışma örnekleri ile araştırılmaktadır. Tüm bu yaklaşımların temelinde yer alan öğrenmeyi en üst düzeye taşımak gayesinin özünde ise beynin öğrenme süreçlerini anlamak yatmaktadır. Bu bağlamda eğitsel nörobilim, öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörlere önemli biyolojik kanıtlar sunmakta ve öğrenmenin fizyolojisini çözümleyerek öğretimin niteliğinin yükseltilebilmesine bilimsel destek sağlamaktadır (Morett, Hawes & Dommett, 2021; Willis, 2008).

Bilişsel nörobilimden aldığı verileri psikoloji ve pedagoji verileri ile bütünleştirerek öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen faktörleri nörofizyolojik ve biyokimyasal bulgularla açıklayan eğitsel nörobilim (Fischer, Goswami & Geake, 2010), multidisipliner bir bakış açısıyla (Ansari, Coch & Smedt, 2011; Carew & Magsamen, 2010; Sousa, 2011) eğitimcilere günümüz eğitim anlayışına uygun önemli bilgiler sunmaktadır (Howard-Jones, 2011). Beyinde çeşitli aktivasyonlar oluşturarak öğretimin niteliğini yükseltecek uygulamalara dair biyolojik ve fizyolojik açıklamalar getirmesinin yanı sıra DEHB, otizm, disleksi, diskalkuli gibi nörogelişimsel farklılıkları olan ve bu nedenle öğrenme güçlüğü ya da sosyal ilişki problemleri yaşayan bireylerin öğretim sürecine entegrasyonunu destekleyecek önemli nörolojik kanıtları (Dresler et al., 2018; Ferrari, 2011) eğitimcilere sunmaktadır. Ayrıca öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, dikkati artırarak stres ve kaygıyı en aza indirecek uyarıların öğrenme süreçlerine dahil edilmesi (Carew & Magsamen, 2010), nöroplastisite ve beraberinde nörojenezi tetikleyerek öğrenmenin kalıcılığının sağlanması

konularında da eğitimcilere yeni açılımlar sunmaktadır (Kaptan & Üzüm, 2016). Nihayetinde 21. yüzyıl yeterliliklerine uygun bireyler yetiştirilebilmesi için nörofizyolojik ve biyokimyasal bir bakış açısını yeni bir paradigma olarak (Campbell, 2011; Fischer et al., 2010) gündeme getirmektedir.

Tarihsel gelişimi henüz çok yeni olan eğitsel nörobilim, özellikle 2000’li yılların başında artan bir ivmeyle gelişim göstermeye başlamıştır. Zamanla fMRI (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme), EEG (elektroensefalografi), MRI (manyetik rezonans görüntüleme) gibi nörogörüntüleme cihazlarının teknolojik gelişimi ve elde edilen verilerin uzman eğitimciler tarafından yorumlanabilir düzeye gelmesiyle beyin ve bilişe dair kavramlar öğretim süreçlerine dahil edilmeye başlanmıştır. Alandaki uzman akademisyen sayısının yetersiz olması, veri okuyabilme sınırlılığı ve elde edilen verilerin sınıf ortamına aktarılabilmesindeki zorluklar eğitsel nörobilimin önünde büyük engeller olarak uzun yıllar var olmuştur (Kılıç & Taşkın Şerefioğlu, 2022). Bugünün teknolojik imkanları ve yetişmekte olan uzman sayısındaki artışlar neticesinde ise gelişimin önceki yıllara nazaran daha da hızlandığı ifade edilebilir. Tüm bu sebeplerle günümüzün popüler araştırmaları arasında yer almaya başlayan eğitsel nörobilim çalışmaları, pek çok araştırmacının dikkatini çekmekte ve yeni bir yönelim oluşturmaktadır.

2. Beyin ve Öğrenme

“Birlikte ateşlenen nöronlar birbirine bağlanır.” açıklamasıyla 1940’lı yıllarda öğrenmenin nörofizyolojisine dair önemli bir görüşü ortaya atan Hebb (1949), zamanın koşullarında görüşlerini destekleyebilecek bilimsel bir çevre bulamamıştır (Sejnowski, 1999). Hebb’in görüşlerini destekleme ve geliştirme konusunda özellikle nörogörüntüleme alanındaki yetersizlikler ve verilerin eğitimciler tarafından somut ifade edilememesi gibi nedenlerden dolayı beyin yapıları ve işleyişi eğitim araştırmacıları tarafından uzun bir süre göz ardı edilmiştir.

21. yüzyılın ilk yarısıyla beraber özellikle teknolojik gelişmelerin etkisiyle giderek hızlanan nörobilim araştırmaları, beynin yapısına ve işleyişine dair önemli bilgiler elde edilmesini sağlamıştır (Raichle, 1998). Özellikle beyin hücrelerinin yetişkinlikte de çoğalabileceğine yönelik nörogenez bulguları, uzun yıllar kabul gören dogmaların çürütülmesine yol açmıştır (Goldman & Nottebohm, 1983). Nörogenezle ilişkin bulgular yetişkinlikte de beynin öğrenme ile gelişip şekillenebileceğine yönelik önemli kanıtlar sunarken (Zhao, Deng & Gage, 2008) özellikle öğrenme süreçlerinde çığır açacak yeni bir döneme girilmesine öncü olmuştur.

Anne karnında gerçekleşme hızı oldukça yüksek olan nörogenezin yetişkinlikte de gerçekleşebiliyor olması yeni nöron oluşumlarını sağlamanın yanı sıra nöronlar üzerinde yeni aksonların ya da dendritlerin oluşmasını da tetikleyebilmektedir (Zhao et al., 2008). Özellikle beynin hafıza oluşumundan sorumlu bölgesi olarak tanımlanan hippocampuste gerçekleşen nörogeneze ilişkin önemli bilimsel çalışmalar yürütülmüştür (Maguire et al., 2003; Maguire, Frackowiak & Frith, 1997; Woollett & Maguire, 2012). Fiziksel egzersizlerin (Meray & Yenice, 2018; Ünal, 2021) ve zenginleştirilmiş çevresel koşulların (Kempermann & Gage 2002; Nilsson et al., 1999) öğrenme süreçlerine dahil edilmesi durumunda özellikle hippocampuste artan hücre bölünmesi, nöronların farklılaşması ve hayatta kalmasına ilişkin yeni bilimsel bulgular elde edilmiştir (Kempermann & Gage, 2002; Morris, 1984).

Literatüre Morris su havuzu (tankı/labirenti) testi olarak geçen ve nörogenez sürecini doğrulayan bir çalışmada (Morris, 1984) fiziksel egzersiz yapan farelerin kontrol gurubu farelerine göre hippocampuslerinde önemli nörogenez bulgularına rastlanmıştır (Kempermann & Gage, 2002; Morris, 1984). Ayrıca bu deney, zenginleştirilmiş çevresel koşulların ve fiziksel egzersizin olgunlaşmamış nöronların hayatta kalmasını ve yeni devrelere entegrasyonunu hızlandırdığı sonuçlarını da desteklemektedir (Kee et al., 2007).

Embriyonik dönemden ölüme kadar nöronlar arasındaki bağlantıların çeşitli sinirsel uyarılarla yeniden şekillenmesini açıklayan nöroplastisite kavramı ile nörogenez arasında önemli bir ilişki tanımlanmaktadır (Maguire et al., 1997; Maguire et al., 2003; Sarrasin et al., 2008; Woollett & Maguire, 2012). Beyin çevresel uyarana, bilişsel talebe veya davranışsal deneyime yanıt olarak yapısını işlevsel ve fiziksel olarak değiştirme veya yeniden yapılandırma konusunda olağanüstü bir yeteneğe sahiptir (Li, Legault & Litcofsky, 2014). Nöroplastisite olarak bilinen bu özellik yapısal ve işlevsel plastisite olmak üzere iki ayrı kavramla açıklanmaktadır.

Yapısal plastisite olarak tanımlanan ve özellikle uzun süreli bellek oluşumlarında nörogeneze dair bulguları destekleyen bu kavram, öğrenmeyi beynin yapısı ve işleyişi çerçevesinde açıklamaktadır. Nörogenez ile tetiklenen yeni nöron oluşumları ve beraberinde gelen yeni sinaptik bağlantılar, yapısal plastisiteye etki ederek özellikle uzun süreli bellek oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca zeka gelişimi ile pozitif bir korelasyon gösterdiği yönünde önemli bilimsel kanıtlar bulunan, beynin gri madde hacminin de yapısal plastisiteye duyarlı olduğu ve zeka gelişimine etki ettiği ifade edilmektedir (Taubert, Villringer & Ragert, 2012). Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında

nörogenezi tetikleyen fiziksel egzersiz ve zenginleştirilmiş çevresel koşulların (Butz, Wörgötter & Ooyen, 2009; Galvan, 2010; Holtmaat & Svoboda, 2009; Ji et al., 2017; Kozorovitskiy et al., 2005; Zatorre, Fields & Johansen-Berg, 2012) öğrenme süreçlerine etki ederek zeka gelişimini desteklediği yönünde önemli çıkarımlar yapılabilir.

Nöroplastisiteyi ayrıntılarıyla açıklayan bir diğer kavram ise işlevsel plastisitedir. İşlevsel plastisite tekrar eden uyaranlar ile nöronlar arasında daha fazla kanal açılmasını sağlayarak sinaptik etkileşimin artmasını ve beraberinde nöronlar arasında daha fazla aksiyon potansiyeli oluşmasını, uzun süreli güçlendirme (long-term potentiation, LTP) kavramı ile açıklamaktadır (Muller, Arai & Lynch, 1992; von Bernhardt, Eugenin-von Bernhardt & Eugenin, 2017). Bu kavram, nöronlar arasında artan sinaptik etkileşim sonucunda postsinaptik nöron içerisine daha fazla iyon girişinin tetiklenmesi ile öğrenmenin gerçekleşme hızının artmasını nörofizyolojik olarak tanımlamaktadır (Bliss & Lomo, 1973; McNaughton, 1982). Öğrenmenin fizyolojik kanıtı olarak sunulan bu kavram, tekrar eden uyaranlara atıf yapmakta ve öğrenme süreçlerinde tekrarın önemine değinmektedir.

Nörogenez ve nöroplastisiteye dair bu bilimsel veriler dikkate alındığında beynin öğrenme ile gelişip şekillenebileceği ve bireyin öğrenme süreçlerine dışsal müdahalelerle etki edilebileceği yönünde bir çıkarıma ulaşılabılır. Zenginleştirilmiş çevresel uyaranlar, fiziksel egzersiz, tekrar sayısı ve rutin dışına çıkmak gibi nöroplastisite ve beraberinde nörogenezi tetikleyecek öğrenme yaşantılarının öğrenme süreçlerine dahil edilmesi, kişinin öğrenme potansiyelinin artmasına ve bilginin kalıcılığına önemli ölçüde etki edecektir. Tüm bu sonuçlar beynin yapısını ve işleyişini iyi bilen bir eğitimcinin beynin öğrenme süreçlerine rehberlik edebileceğini göstermektedir.

3. Öğrenmeyi Etkileyen Nörofizyolojik Faktörler

Öğrenme çok boyutlu ve etkileşimli bir süreçtir. Öğrenmeyi etkileyen veya öğrenme süreçlerini destekleyen içsel ya da dışsal uyaranların özellikle öğrenme ortamlarında kontrol altına alınması öğrenmenin niteliğinin yükselmesinde oldukça önemli katkılar sağlayacaktır (Pekrun, 2014). Bu anlamda öğrenme süreçlerinde duygulara yönelik bir eğitim planlaması yapmak ve dikkati arttırarak stres ve kaygıyı en aza indirecek önlemler almak, beyinde aktivasyonlara neden olarak öğrenmenin desteklenmesi noktasında önemli etkiler oluşturacaktır.

Yaşamımızın pek çok anında öfke, korku, kaygı, stres gibi duygu durumları yaşanmaktadır. Bu duygu durumlarının tamamı, beynin nörofizyolojik işleyişi

ile paralel olarak ortaya çıkan ve beyinde önemli aktivasyonlar oluşturarak fizyolojiyi doğrudan etkileyen sonuçlara neden olmaktadır (Leventon, Stevens & Bauer, 2014; McGaugh, McIntyre & Power, 2002). Özellikle öğrenme süreçlerinde kontrol altına alınması gereken bu duygu durumları; dikkat, motivasyon, algı, stres ve kaygı gibi nörofizyolojik etkileri olan dışavurumları doğrudan etkilemekte ve öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etki etmektedir (Cleveland-Innes & Campbell, 2012).

Sınıf ortamı öğretmen ve öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrenciler arasında da bireysel etkileşimin sürekli olduğu ve duyguların ön planda yaşandığı sosyal bir ortamdır (Pekrun, 2014). Sınıf ortamında öğrencilerin duygularını ön plana alan yaklaşımlar, beynin yapısına ve işleyişine doğrudan etki ederek birtakım nörotransmitterlerin ve hormonların salınımını tetiklemektedir. Tüm bu süreçler ise dikkat ve motivasyon mekanizmalarını olumlu ya da olumsuz etkileyerek öğrenmenin gerçekleşmesi noktasında önemli bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan pek çok araştırma duygulara hitap eden eğitim yaklaşımlarının nörojenetik ve nöroplastisiteye olumlu etki ettiği ve öğrenmeyi desteklediği sonuçlarını paylaşmaktadır (Townsend, 2017). Aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve bilincin açık tutulabilmesi noktasında kontrol edilmesi gereken ilk bilişsel mekanizma olan “dikkat”, beyinde önemli nörofizyolojilere neden olarak öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir (Nesic et al., 2011). Tüm bunlara ek olarak, beyinde istenmeyen fizyolojilere neden olan “stres” (Kirschbaum et al., 1996) ve “kaygı” (Murray, 2007) ise öğrenmeyi olumsuz etkilemekte ve bireylerin öğrenme sürecine katılımını geri çekmektedir.

Tüm bu bilimsel veriler dikkate alındığında, bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla, beyinde önemli nörofizyolojilere neden olarak beynin kortikal alanları arasındaki etkileşimi arttıracak ve bellek oluşum süreçlerine olumlu etki edecek duygusal uyarımlara öğrenme süreçlerinde yer verilmesinin etkili sonuçları olacağı ifade edilebilir. Ayrıca dikkat, stres ve kaygı faktörlerinin de öğrenme sürecinde kontrol altına alınması, öğrenmenin niteliğinin yükseltilebilmesinde önemli bir destek olacaktır.

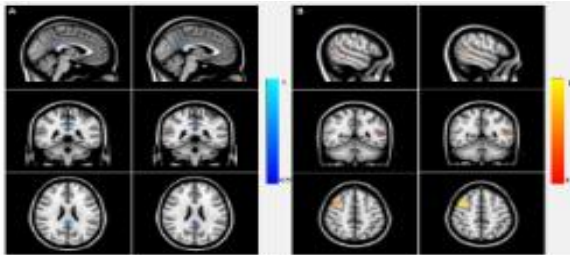
4. Fen Eğitimine Yönelik Eğitsel Nörobilime Dayalı Uygulama Örnekleri

Bu kısımda fen eğitimi alanında eğitsel nörobilime dayalı, bir bilimsel araştırma süresince uygulanmış (Taşkın Şereflioğlu, 2023) ve olumlu

sonuçlar alınmış uygulama örnekleri paylaşılacaktır. İlgili araştırma sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığının sağlanması konusunda önemli nörofizyolojik ve biyokimyasal kanıtları olan meditasyon ve nefes egzersizleri, müzik dinleme, video izleme, sınıf dışı öğrenme ortamları oluşturma, ders içi etkileşim (aktif katılım), işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler, duyuşsal uyaranlarda çeşitlilik, yaparak ve yaşayarak öğrenme etkinlikleri, çevirim içi etkinlikler gibi pek çok farklı öğretim etkinliği uygulanmıştır. Bu başlık altında verilen uygulamalar; temel alınan eğitsel nörobilim bulgularına kısaca değinilerek, uygulama basamakları detaylı olarak ve uygulayıcılara öneriler ile birlikte sunulmuştur. Daha fazla uygulama örneği, dayanakları ve ayrıntılı ders planları ilgili araştırma içerisinde yer almaktadır (Taşkiner Şereflioğlu, 2023).

4.1. Meditasyon ve Nefes Egzersizleri

Dikkat ve farkındalığı arttırmayı amaçlayarak (Cahn & Polich, 2006) ortak bir odaklanma hedefiyle (Walsh & Shapiro, 2006) kişinin beyninde önemli nörofizyolojik ve biyokimyasal değişiklikler ve olumlu nörobilişsel çıktılar oluşturmayı hedefleyen meditasyon süreçleri (Afonso Kraft, Aratanha & Kozasa, 2020), duyuşsal algıyı arttırarak bilişsel süreçlere daha iyi odaklanabilmeyi sağlamaktadır. *Meditasyon süresince beynin korku ve kaygıyla ilişkili bölümünde (amigdala) aktivasyonun azaldığı* (Desbordes et al., 2012), zeka ile ilişkili olan ve biliş, öz-farkındalık, dikkat ve hafıza gibi prefrontal korteks fonksiyonlarında ise aktivasyonun arttığı sonuçları dikkat çekicidir (Rathore et al., 2022). Bu bulgular göz önüne alındığında öğrenme süreçlerinde uygulanacak meditasyon ve nefes egzersizleri, dikkati ve odaklanmayı olumlu düzeyde etkileyerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli temel koşulları sağlamaya yardımcı olacaktır.



Şekil 1. Uzun Süreli Meditasyon Yapan ve Yapmayan Kişilerde Beyin Aktivasyonları (Panda et al., 2016)

Uygulama Örneği 1

Etkinlik İsmi: 10 Parmak 10 Nefes (Canan & Şahin, 2020)

Sınıf Seviyesi: 5., 6., 7. ve 8. sınıflar

Etkinliğin Amacı: Dikkat ve farkındalık egzersizi olarak tanımlanan bu egzersizlerle öğrencilerin rahatlaması, kaygılarının azalması ve düşüncelerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Yapılan meditasyon uygulamaları ile farklı beyin bölgeleri arasında nörofizyolojik bir etkileşimin artması amaçlanmaktadır.
- Özellikle problem çözme, biliş, planlama yapma, sosyal kontrol ve çalışma belleği fonksiyonlarını kontrol etmekle görevli olan prefrontal korteks ve farklı beyin bölgeleri arasında işlevsel bir bağlantı gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (Rathore et al., 2022).
- Prefrontal kortekste oluşacak işlevsel bağlantılar ile artan dikkat, çalışma belleği, bilişsel kontrol, yürütme kontrolü, duygu düzenleme, olumsuz etkilere karşı koyma, kendilik algısı ve öz-şefkat ile ilişkili pozitif bir korelasyon oluşması amaçlanmaktadır (Rathore et al., 2022).
- Beynin kaygı ile ilişkili bölümü olarak tanımlanan amigdalada azalan bir aktivasyon öngörülmekte ve kaygının azalması hedeflenmektedir (Leung et al., 2018).

Uygulama Basamakları:

- Derse giriş aşamasında uygulanması önerilir.
- Öğrencilerden yönergeleri sakince dinlemeleri istenir.
- Yönergedeki maddeler öğrencilere sesli komutlarla aktarılır.
- Yönergedeki maddeler sırasıyla uygulanır.
- Ortalama 3 dakika süresince etkinlik devam ettirilir.

10 Parmak 10 Nefes Etkinliği:

- Sırtını uzun tutarak otur.
- Bacaklarının üzerine iki elini koy ve parmaklarını aç.
- Şimdi dikkatini burnundan girip çıkan nefese ver.
- Her nefes veriştikten sonra parmaklarından birini kapat.
- 10 nefes alış-verişi bittiğinde iki elin yumruk şekline geldiğinde yine her nefes veriştikten sonra parmaklarından birini açmaya başla.
- İki elinin parmakları tam açılana kadar devam et.

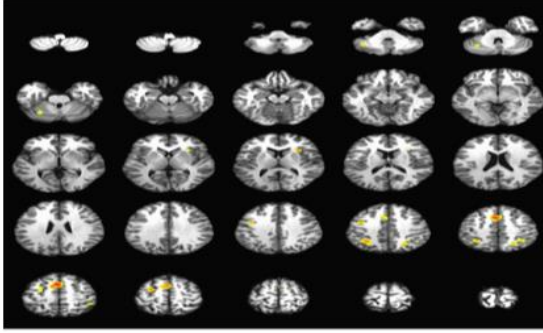
Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- Öğrenciler bu tür bir etkinlikle ilk kez karşılaşmış olabilir. Bu durum onların süreci yargılamasına neden olabileceğinden etkinlik öncesi gerekli açıklamalar yapılmalıdır.
- Etkinlik süresi önerilenden uzun olursa öğrenciler sıkılabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması durumunda kontrol edilmesi zor süreçlerle karşılaşılabilir.
- Meditasyon uygulamaları uzmanlık gerektiren uygulamalardır. Bu nedenle öğrenciler üzerinde anlamlı değişiklikler oluşabilmesi için uzun süreli uygulamalar önerilir.

4.2. Çalışma Belleğine Yönelik Egzersizler

Bilgilerin geçici olarak saklanması ve gerektiğinde uygun metotlarla geri çağrılarak kullanılmasını sağlayan çalışma belleği, öğrenme ve akıl yürütme gibi karmaşık zihinsel faaliyetlerde önemli bir yere sahiptir (Pesonen, Hämäläinen & Krause, 2007). Çalışma belleği, sınırlı bir bellek sistemi olup yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde ayrıca pek çok bilişsel sürece ilişkin performans üzerinde etkili olmaktadır (Alloway & Alloway, 2010). Bu bilişsel süreçler; akıl yürütme, problem çözme, karmaşık becerilerin öğrenilmesi, dili anlama, okuma, sözcük dağarcığı, not alma, matematik ve fen bilgisi temel yeterlilikleri gibi bir dizi akademik beceri ile ilişkilidir. Diğer taraftan çalışma belleğinin akademik öğrenme ile ilişkili olması, öğrenme yetersizlikleri ile bağlantısını da düşündürmektedir (Doğan, 2011).

Nörobilim araştırmaları, sınırlı olan çalışma belleği kapasitesinin eğitim ile genişletebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır (Constantinidis & Klingberg, 2016). Çalışma belleğine yönelik yapılan nörogörüntüleme çalışmaları incelendiğinde, yaygın olarak kullanılan “n-geri” (n-back) testi sırasında, katılımcılara bir dizi uyaran sunulur ve bir uyaran başka bir uyaranla eşleştildiğinde rapor vermeleri istenir. N-geri görevi sırasında özellikle çocuklarda orta frontal girusta ve inferior parietal girusta önemli aktivasyonlara (Şekil 2) rastlandığı görülmüştür (Yaple & Arsalidou, 2018). Bu sonuçlar, çalışma belleğini harekete geçirecek zihinsel egzersizlerin beyin aktivasyonuna olumlu etkileri olacağını desteklemektedir.



Şekil 2. Çocuklarda N-Geri Görevinin Nöral Bağlılıkları (Yaple & Arsalidou, 2018)

Uygulama Örneği 2

Etkinlik İsmi: Hafıza Oyunu

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Çalışma belleğinin etkin olarak kullanılmasının sağlanması ile öğrencilerin bilgileri zihinde tutmalarını ve kodlayarak işlemlerini kolaylaştırmak amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Görsel algılama ve dikkat gibi bilişsel süreçlerin harekete geçirilerek belleğin etkin kullanımının sağlanması amaçlanmaktadır.
- Dikkatin kontrolüne odaklanan görevler ile çalışan belleğinin eğitilmesi sonucunda bilişsel performansta iyileşmeler hedeflenmektedir (Klinberg, 2010).
- Çalışma belleğinin bilişsel kontrolü sağlamadaki rolü için gerekli süreçleri desteklemek amaçlanmaktadır (D'Esposito & Postle, 2015).
- Öğrencilerin aktif katılımı ile beyin nörofizyolojisinde önemli etkiler oluşturarak dikkatin sağlanması ve öğrenmenin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Rapport et al., 2009; Schwanz, Palm & Brallier, 2007).

Uygulama Basamakları:

- Öğretmen masasında duran 3 kutu içerisinde 20 adet kart bulunmaktadır. Her bir kutudaki kartlar birbirinin aynısıdır.
- Kartlarda canlılara ait görseller ve isimleri yer almaktadır.
- Öğrencilere hafıza oyununun kuralları anlatılır.

Hafıza Oyunu Kuralları:

- Öğrenciler 3 kişi şeklinde tahtaya çıkacaktır.

- 3 öğrenci aynı anda 20 saniye süreyle kendi kutusundaki kartlara bakacaktır.

- 20 saniye süre sonunda her bir öğrenci kimseye söylemeden aklında kalan canlıları not edecektir.

- Bu şekilde tüm öğrenciler oyunu oynayacaktır.
- En çok canlı hatırlayıp not eden öğrenci yarışmanın galibi olacaktır.
- Oyun tüm öğrenciler ile tamamlandıktan sonra kartlar hamur yapıştırıcı yardımıyla tahtaya yapıştırılır ve her öğrencinin bu kartları görmesi sağlanır.

- Hangi kartlardaki canlılar birbiriyle aynı sınıfa alınabilir? sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelen cevaplara göre canlılar gruplandırılır.

- Oyun kartlarını sınıflandırmaya çalışan öğrencilerin bu canlıların hangi özelliklerini dikkate alarak sınıflandırma yaptıkları üzerine konuşulur.

- Bu soru cevap etkinlikleri sonunda sınıflandırmanın ne olduğu ve önemi öğrencilere anlatılır.

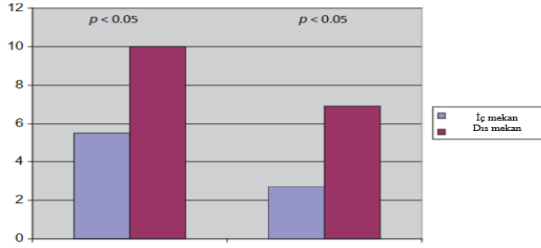
Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- Sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak kutuların sayısı artırılabilir.
- Oyun sırasında diğer öğrencilerin başka şeyler ile ilgilenmemeleri için önlem alınmalıdır.

- Sınıflandırma konusu bitiminde sınıfa getirilen kutudaki kartlar hamur yapıştırıcı yardımıyla tahtaya tekrar yapıştırılarak öğrencilerden bu canlıları sınıflandırma basamaklarına uygun şekilde yerleştirmeleri istenebilir. Böylece öğrenilenlerin değerlendirilmesi sürecinde de kartlardan faydalanılabilir.

4.3. Sınıf Dışı/Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Rutin dışına çıkmak nöroplastisiteye önemli düzeyde etki ederek öğrenmenin gerçekleşme hızını etkilemektedir (Stiles & Jernigan, 2010). Dikkatin sağlanmasında ve beynin öğrenmeye odaklanmasında doğal ortamlar ve görüntüler önemli etkiler oluşturmaktadır (Dettweiler et al., 2022; Schertz, Meidenbauer & Berman, 2021). Özellikle sınıf dışı/okul dışı etkinlikler bu kapsamda değerlendirildiğinde öğrenme üzerinde önemli nörofizyolojik etkileri olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda özellikle açık hava etkinlikleri beyinde kortizol düzenlenmesini sağlayarak amigdala ve hippokampusün çalışmasını kontrol altına almakta ve beraberinde stres faktörünü düzenleyerek bellek oluşumuna anlamlı düzeyde etki etmektedir (Dettweiler et al., 2022).



Şekil 3. İç Mekanda ve Dış Mekanda İşlenen Ders İçeriğinin Uzun Süreli Bellekte Saklanması (Fägerstama & Blom, 2013)

Uygulama Örneği 3

Etkinlik İsmi: Gözlem Yapma ve Örnek Toplama

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Sınıf dışı öğrenme ortamı düzenleyerek rutin dışına çıkılması ve böylece beyin plastisitesinde nörofizyolojik etkiler oluşturarak öğrenmeyi desteklemek amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra açık havada öğrencilerin özgür ve fiziksel olarak daha aktif olmalarının sağlanması ile stres düzeyinin azaltılması ve öğrenmenin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Sınıf dışı ortamda etkinlik düzenlenmesi ile öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmak hedeflenmektedir.
- Açık havada biyolojik stresi daha iyi düzenleyebilmesine imkan vererek (Dettweiler et al., 2022) öğrencilerin potansiyellerini kullanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.
- Çeşitlendirilmiş çevresel uyaranların farklı duyuları uyarması sonucunda beyinde nörofizyolojik etkiler oluşturarak öğrenmeyi desteklemek amaçlanmaktadır (Kempermann & Gage, 2002; Nilsson et al., 1999).

Uygulama Basamakları:

- Öğrencilere büyüteç ve küçük bir kaptan oluşan etkinlik materyalleri dağıtılır. Öğrencilere “Sizce bunlarla ne yapacağız?” sorusu yöneltilir.
- Gelen cevaplar doğrultusunda öğrencilere materyallerin amacı anlatılarak öğretmen tarafından şu açıklamalar yapılır: “Kendinizi birer bilim insanı gibi düşünmenizi istiyorum. Bu materyaller araştırmanızda kullanacağız birer araç olacak. Birazdan sizlerle okul bahçesine çıkacağız. Okul bahçesinde

bu materyalleri kullanarak 15 dakika boyunca gözlem yapmanızı ve bulduğunuz canlı örneklerini toplamanızı istiyorum”.

- Öğrenciler, 15 dakika süreyle okul bahçesine çıkartılır ve gözlem yapmaları sağlanır. Süre sonunda sınıfa dönülür.

- Sınıfta her bir öğrencinin topladığı örnekler üzerine konuşulur. Örneklerin hangi sınıflandırma basamağına (mikroskopik canlı, mantar, bitki, hayvan) girmesi gerektiği üzerine tartışılır ve sınıflandırmanın neden yapıldığı tartışılarak sınıflandırma basamakları tekrar hatırlatılır.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

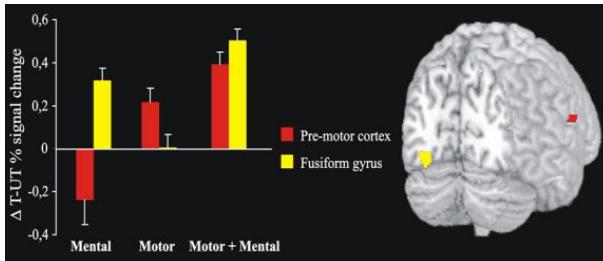
- Etkinlik akran etkileşimini sağlamak amacıyla grup çalışması şeklinde yürütülebilir.

- Okul bahçesinde güvenlik için gerekli önlemler alınmalıdır.

- Okul bahçesi geniş bir canlı çeşitliliğine sahip değilse etkinlik öncesinde farklı canlı örnekleri öğretmen tarafından temin edilebilir.

4.4. Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme

Yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını öngören daha çok fiziksel deneyime dayalı etkinliklerden oluşmakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına önemli düzeyde etki etmektedir (Reese, 2011). Etkinlikler süresince öğrencilerin motor öğrenmelerinin desteklenmesinin yanı sıra zihinsel öğrenmeleri de ön plandadır (Brouziyne & Molinaro, 2016). Motor ve zihinsel öğrenmelerin aynı etkinlikte buluşması ise beyinde önemli nörofizyolojik etkiler oluşturarak öğrenmeyi önemli ölçüde desteklemektedir (Olsson, Jonsson & Nyberg, 2008).



Şekil 4. Altı Hafta Süresince Gerçekleştirilen Motor Bir Öğrenmeye Dayalı Olarak Ventral Premotor Kortekste Gerçekleşen Aktivasyon Artışı (Olsson et al., 2008)

Fen eğitiminde fiziksel deneyimin önemini araştıran bilimsel bir araştırmanın sonuçlarına göre fiziksel deneyim ile duyu-motor beyin

sistemleri arasında önemli bir etkileşim görüntülenmiştir. Fiziksel deneyime maruz bırakılan öğrencilerin sınav puanlarında görülen artışın duyu-motor bölgelerindeki aktivasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna göre gerçek yaşam deneyimlerinin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğu göz önünde bulundurularak sınıf içi uygulamalara dahil edilmesi önerilmektedir (Kontra et al., 2015).

Uygulama Örneği 4

Etkinlik İsmi: Yoğurt Mayalama

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Öğrencilerin aktif katılımı ve fiziksel deneyimi ile beyin farklı kortikal bölgeleri arasında aktivasyon artışı sağlanması hedeflenmektedir. Beraberinde öğrenmenin desteklenmesi ve bilgilerin kalıcılığının sağlanması amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Zihinsel öğrenmeye eşlik eden motor öğrenme ile nöral aktivitenin artırılması yoluyla öğrenmenin de artırılması amaçlanmaktadır (Olsson et al., 2008).
- Aktif katılım ve fiziksel deneyimin öğrenme sürecine dahil edilmesi ile beyin nörofizyolojisinde etkiler oluşturarak etkili öğrenmeyi ve kalıcılığı sağlamak hedeflenmektedir (Olsson et al., 2008; Reese, 2011).

Uygulama Basamakları:

- Uygun sıcaklığa getirilmiş süt ve maya ile gerekli malzemeler sınıfa getirilir.
- Öğretmen; “Hayatımızın pek çok yerinde mikroskopik canlılar var. Şimdi bu canlıların varlığını gözlemleyebileceğimiz bir etkinlik yapacağız. Sizlere daha öncesinde kaynatıp ılık hale gelmiş süt getirdim. Bu sütte yoğurt mayalayacağız. Daha önce nasıl yoğurt mayalandığını gözlemleyen var mı? Sizce bu sütü yoğurda nasıl dönüştürebiliriz?” açıklama ve sorularıyla konuya giriş yapar.
- Öğrencilerden gelen cevaplar dinlendikten sonra “bir kaşık yoğurdu süte karıştırıp bir süre beklettiğimizde yoğurdun içindeki bakterilerin sütü yoğurda dönüştürecekleri” anlatılır.
- Gerekli bilgiler verildikten sonra öğrencilerle beraber mayalama işlemi yapılır.

- Yoğurt okul içerisinde uygun bir yerde bekletilir ve bir sonraki derste kontrol edileceği söylenir.
- Etkinlik sonunda sütün neden ılık olması gerektiği tartışılır.
- Mikroskopik canlıların yaşayabilmesi için uygun ortam koşullarına ihtiyaç olduğu ve bu koşulların besin, uygun sıcaklık ve su (nem) olması gerektiği belirtilir.
- Buradan hareketle buzluştaki yiyeceklerin neden aylarca bozulmadığı sorusu öğrencilere yöneltilir ve kısa bir tartışmanın ardından canlıların yaşaması için uygun sıcaklığın önemli olduğu belirtilir.
- Ağız açık bir şekilde dışarıda bekletilen bir yemeğin bir süre sonra neden bozulacağı üzerine kısa bir tartışma yapılır ve mikroskopik canlıların havada da yaşayabileceği yönünde çıkarımlar yapmaları sağlanır.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- Her öğrencinin yoğurdu mayalamak için kendi kaplarını getirmeleri istenebilir.
- Sütün uygun sıcaklıkta olması öğretmen tarafından sağlanmalı ve öğrenciler mayalama işlemi sırasında kontrol edilmelidir.
- Yoğurt mayalandıktan sonra öğrencilerin deneyin sonucunu görmeleri sağlanmalıdır.
- Bu etkinlik sonrasında yararlı ve zararlı mikroskopik canlılar konusuna geçiş yapılması önerilir.

4.5. Duyusal Veri Çeşitliliği

Öğrenme eylemi, dış çevreden alınan duyu uyaranların beyinde nörofizyolojik etkiler oluşturması ile gerçekleşmektedir. Eğitsel nörobilime dair kanıtlar, çeşitlendirilmiş çevresel uyaranların farklı duyuları uyarması sonucunda beyinde önemli nörofizyolojik etkiler oluşturarak öğrenmeyi desteklediği sonuçlarını paylaşmaktadır (Kempermann & Gage, 2002; Nilsson et al., 1999). Beynin mikroişlemci yapısı her bir duyu uyaranı farklı beyin bölgelerinde değerlendirerek cevaplamaktadır. Öğrenme ortamlarında ve öğrenme süresince birden fazla duyu organına hitap edecek materyaller ya da etkinlikler beyinde önemli nörolojik etkileşimler oluşturarak öğrenmeye olumlu etki edecektir (Kempermann & Gage, 2002; Nilsson et al., 1999).

Uygulama Örneği 5

Etkinlik Konusu: Duyusal Materyal Sunma

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Zenginleştirilmiş çevresel uyaranlarla öğretimin çeşitlendirilmesi sonucunda birden fazla duyu organına hitap edecek eğitimin planlanması ve beraberinde öğrenmenin niteliğinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Çeşitli duysal uyaranların bir arada sunulması ile beynin farklı bölgelerinin eş zamanlı olarak aktive edilmesi sayesinde duysal algılamının artırılması hedeflenmektedir (Williamson, 2011).

- Birden fazla duyu organını öğrenme sürecine dahil ederek beyin nörofizyolojisinde etkiler oluşturmak yoluyla öğrenme sürecini desteklemek amaçlanmaktadır (Olsson et al., 2008; Reese, 2011).

Uygulama Basamakları:

- Sınıflandırmanın ne demek olduğu ve ne için kullanıldığı hatırlatılarak canlıların sınıflandırma basamakları tahtaya yazılır.

- Görsel materyal sunmak için daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış afişler tahtaya asılır. Afişler üzerinde canlıların sınıflandırma basamakları vardır.

- Canlı görselleri ve görsellerin altında canlı adının yazılı olduğu kartlar masaya dökülür. Rastgele çağrılan öğrencilerin canlı kartlarını doğru yerlere yapıştırmaları istenir.

- Etkinlik, “Canlılar Dünyası” isimli şarkının dinlenmesi ile devam eder (<https://www.youtube.com/watch?v=nYqKLx-II84>). Öğrencilerden şarkıyı dinlerken duydukları canlı isimlerini bir kâğıda yazmalarını istenir.

- Sonrasında öğrencilerden duydukları canlı isimlerini tahtada uygun yerlere yapıştırmaları istenir.

- Sınıfa öğretmen tarafından getirilen ve bez parçalarına sarılmış maddeler (kahve, portakal kabuğu, küflü ekme, nane) öğrencilere koklatılarak ne olduklarını tahmin etmeleri istenir. Koklatılan maddelerin hangi sınıflandırma basamağında olduğu afişte uygun yere yapıştırılır.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

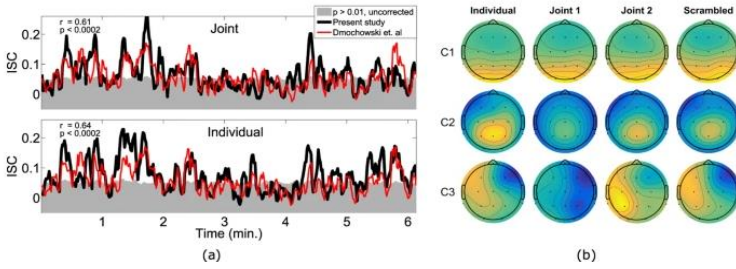
- Canlı örnekleri çeşitlendirilebilir ve öğrencilere koklatılırken eldiven kullanılması önerilir.

- İlgili maddelere yönelik alerjisi olduğu bilinen öğrencilere bu maddeler koklatılmamalıdır.

• Şarkının dinlenmesi sürecinde eğlenceli bir ortam olacağından öğrencilerin dikkatlerini şarkıya yeterince vermedikleri gözlemlenirse şarkı yeniden dinletilebilir.

4.6. Video İzleme

Gelişen teknolojik imkanlar dahilinde sınıf ortamında artık çokça uygulanan etkinliklerden biri olan video izleme süreçleri, özellikle beyinde önemli nörofizyolojik etkiler oluşturmaktadır. Sadece dinlemeye dayalı tekdüze bir anlatımın aksine öğrencilerin aynı zamanda bağlamla ilgili doğal uyaranlar içeren görüntülere de maruz kalması kortikal alanlar arasında önemli aktivasyonlar oluşturarak öğrenmeyi önemli ölçüde desteklemektedir. Bu konuda yapılan nörogörüntüleme çalışmalarından elde edilen sonuçlar, video izlemenin beyinde önemli aktivasyonlar oluşturduğu ve öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir (Bartels & Zeki, 2005; Chang et al., 2015; Ki, Kelly & Parra, 2016; Poulsen et al., 2017).



Şekil 5. Farklı Senaryolarda Video İzlemeye ait EEG Ölçüm Sonuçları (Poulsen et al., 2017)

Uygulama Örneği 6

Etkinlik Konusu: Küf Mantarları ile İlgili Video İzleme

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Öğrenilen konu ile ilgili medya kullanarak öğrencileri doğal görüntülere maruz bırakmak ve beraberinde öğrencilerin beyinlerinde önemli aktivasyonlar oluşturmak hedeflenmektedir.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

• Doğal izleme, dinlenmeye göre çok daha güçlü kortikal bir aktiviteye yol açmaktadır (Bartels & Zeki, 2005). Video izleme süresince öğrencilerin doğal görüntülere medya aracılığıyla ulaşmaları ile öncelikle beyinlerinin görsel ve işitsel duyu merkezlerinde önemli aktivasyonlar oluşturulması amaçlanmaktadır (Chang et al., 2015).

- Sadece işitsel bir uyarana karşılık doğal izleme, anatomik olarak bağlantılı bölgeler arasındaki korelasyonu anlamlı düzeyde arttırmaktadır. Video izleme süreci ile iki yarıküredeki görsel ve işitsel merkezlerdeki homolog bölgeler, Wernicke alanı ve Broca alanı gibi doğrudan bağlantılı olduğu bilinen bölgeler arasında pozitif bir ilişki oluşturulması ve beraberinde öğrenmenin desteklenmesi öngörülmektedir. (Bartels & Zeki, 2005).

- Video izleme süresince görsel ve işitsel uyarana maruz kalmak ile beynin farklı bölgeleri arasında artan bir aktivasyon öngörülmekte ve böylelikle dikkat ve katılımın artması hedeflenmektedir (Ki et al., 2016).

- Konu bağlamı ile uygun bir içeriğin video izleme yoluyla öğrencilere aktarılması ile dorsal ve ventral parietal bölgeler arasında aktivasyon oluşturarak dikkat çekme amacı taşıyan bir izleme sürecinin hafıza oluşumuna katkı sağlaması amaçlanmaktadır (Santangelo et al., 2015).

Uygulama Basamakları:

- Dersin ve konunun gereklilikleri dikkate alınarak derse giriş aşamasında ya da konunun işlenmesi aşamasında uygulanabilir.

- Sınıfın teknolojik imkanları dahilinde akıllı tahta, projeksiyon cihazı vb. teknolojik cihazlar kullanılarak izleme sağlanabilir.

- İlgili etkinliğe <https://www.youtube.com/watch?v=hPpaaaMdCwU> linki üzerinden ulaşım sağlanabilir.

- Video sonunda izlenen içerik ile ilgili kısa bir tartışma ortamı oluşturulur.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- Tüm öğrencilerin görebileceği şekilde bir ekran konumu ayarlanmalıdır.
- Video sesinin tüm öğrenciler tarafından duyulabilecek yükseklikte olması önemlidir.

- Dikkat süresi göz önüne alınmalı ve video süresi gereğinden uzun olmamalıdır.

4.7. Çevirim İçi Öğrenme

Günümüz eğitim anlayışında özellikle pandemi koşulları ile birlikte pek çok eğitim kademesinde önemli bir eğitim materyali olarak kullanılmaya başlayan çevirim içi öğrenme platformları, farklı içerikler ile öğretmen ve öğrencilerin artan ilgisi sayesinde giderek yaygınlaşmaktadır. Bu konudaki nörogörüntüleme çalışmalarının ayrıntıları incelendiğinde ise özellikle asenkron zamanlarda öğrencilerin dikkatleri ile ilişkili olarak öğrenme ilgilerinin araştırıldığı

çalışmaların sonuçları dikkat çekicidir. Bu tür araştırmaların sonuçları, çevirim içi öğrenme süresince öğrencilerin yüksek dikkat düzeylerinin korunduğunu ve genel öğrenme düzeylerinin anlamlı düzeyde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Cohen et al., 2018; Gupta & Kumar, 2021; Lin & Kao, 2018).

Uygulama Örneği 7

Etkinlik Konusu: Sanal Sınıf Platformlarına Asenkron İçerik Gönderme

Sınıf Seviyesi: 5., 6., 7. ve 8. sınıflar

Etkinliğin Amacı: Sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin evde tekrar edilmesi ile tekrar sıklığının artırılması ve beraberinde uzun süreli hafızanın oluşturulmasının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler:

- Sınıf ortamında öğrenilen bilgilerin evde tekrar sıklığının sağlanması ile nöroplastisiteye önemli ölçüde etki ederek uzun süreli hafızanın oluşturulması amaçlanmaktadır (Moritz-Gasser & Duffau, 2013).
- Gönderilen farklı içerikler ile öğrencilerin oyun oynama, video izleme gibi ilgi çekici içerikler ile tekrar etmesi ve beraberinde rutin dışına çıkarak nöroplastisitenin tetiklenmesi ve hafıza oluşumuna anlamlı düzeyde etki edilmesi amaçlanmaktadır (Stiles & Jernigan, 2010).
- İçeriklerde geri bildirim dayalı etkinlikler sunulması ile öğrencilerin anında dönüt/düzeltilme alması ve beraberinde genel öğrenme düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır (Gupta & Kumar, 2021; Lin & Kao, 2018).

Uygulama Basamakları:

- Öğretmen tarafından açılacak sanal sınıfın kodu öğrencilere mümkünse öğretim yılı başında verilmelidir.
- Tüm öğrencilerin sanal sınıfa kaydı tamamlandıktan sonra dersin ve konunun içeriğine göre uygun etkinlikler asenkron zamanlarda platforma gönderilebilir.
- Bu araştırmaya konu olan çalışma süresince kullanılmış olan sanal sınıfa ve etkinliklere <https://classroom.google.com/c/NDcxMDA2NzcyMDkw?cjc=bm5vt6r> linki üzerinden erişim sağlanabilir.
- Google classroom, EBA, Edmodo, Flipgrid, Clasdojo gibi uygulamalar kullanılabilir.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- Öğrencilerin her birinin sanal sınıfa kaydolduğu kontrol edilmeli ve içeriğe ulaşım konusunda eksiklik yaşanmamasına özen gösterilmelidir.

- Öğrencilerin kullandıkları cihazlarda bildirimleri açmaları konusunda uyarı yapılabilir. Böylelikle öğretmen bir içerik gönderdiğinde bildirim aracılığıyla öğrencinin anında haberinin olması sağlanabilir.

4.8. Görsel Materyal Sunma

Öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör olmakla birlikte öğrenme sürecinde duyuusal uyarılmayı sağlayacak çeşitlendirilmiş çevresel uyarıların kullanılması beyinde önemli nörofizyolojilere neden olmakta ve öğrenmeyi önemli ölçüde desteklemektedir (Kempermann & Gage, 2002; Nilsson et al., 1999; Turhan & Özbay, 2016). Duyusal materyaller içerisinde görsel hafızayı etkileyecek içeriğe uygun fotoğraf ya da 3 boyutlu materyallerin kullanılması da özellikle epizodik hafızayı önemli ölçüde etkilemekte ve uzun süreli hafıza oluşumuna katkı sağlamaktadır (Montaldi et al., 2006; Montaldi & Mayes, 2010).

Uygulama Örneği 8

Etkinlik İsmi: “Bir Adım Önde” Oyunu

Sınıf Seviyesi: 5. sınıf

Etkinliğin Amacı: Öğrencilere çeşitli fotoğraflar göstererek görsel duyualarını uyararak hedeflenmektedir. Bu süreçte epizodik belleği harekete geçirerek aşinalık ve hatırlama düzeylerinin artırılması ve öğrenmenin desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Hedeflenen Nörofizyolojik Etkileşimler: İçeriklerde kullanılacak hayvan fotoğrafları ile öğrencilerin nesne/öge bilgisi ve bağlamsal bilgi arasında bir eşleştirme yapması amaçlanmaktadır. Böylelikle medial temporal lob, parahipokampal korteks ve hippocampuslerinde bir etkileşim sağlanarak epizodik belleğin (tanıma belleği) harekete geçirilmesi hedeflenmektedir (Montaldi & Mayes, 2010).

Uygulama Basamakları:

- “Hayvanlar/Omurgalı Hayvanlar” konusunun anlatımı tamamlandıktan ve ilgili kazanımların edinilmesi sağlandıktan sonra uygulanır.
- Hayvan fotoğrafları, kazanıma ve konu içeriğine uygun olarak her gruba eşit sayıda olacak şekilde ders öncesinde hazırlanmalıdır.
- Oyun 5 kişilik gruplarla oynanır. Her grubun kazananı ile oyun devam ettirilir.
- Grup üyeleri istekli öğrenciler arasından rastgele seçilir.

“Bir Adım Önde” Oyununun Kuralları:

- Her bir turda tahtaya 5 kişi çıkacaktır.
- 5 kişinin boynuna üzerlerinde kuş, balık, sürüngen, memeli ya da kurbağa yazan kartlar asılacaktır.
- Tahtaya çıkan 5 kişiye çeşitli hayvan görselleri gösterilecektir.
- Her bir görselde kendi grubuna girdiğini düşünen öğrenci 1 adım öne çıkacaktır.
 - Yanlış adım atan oyundan elenecektir.
 - Bu şekilde her bir turun (5 kişi içinden) galibi belirlenecektir.
 - Diğer öğrenciler bir sonraki turlarda oynayacakları için oyun anında görselleri göremeyecektir.
 - Her 5 kişi içinden 1 galip belirlenecek ve en sonunda birinciler yarışarak oyunun galibi belirlenecektir.
 - Oyun tüm öğrencilerle oynanır. Ortalama 15 dakika sürmesi hedeflenir ve oyun sonunda her bir canlı görseli tahtaya yapıştırılarak hangi sınıflandırma basamağında yer aldığı konuşulur.

Uygulayıcıya Öneriler/Notlar:

- 5. sınıf fen bilimleri dersi içeriğinde bulunan “Canlılar Dünyası” ünitesi kapsamında sınıflandırma basamaklarından “Hayvanlar/Omurgalı Hayvanlar” konusu anlatılırken kullanılmalıdır.
 - Öğrencilerin boynuna asılacak olan kuş, balık, sürüngen, memeli ve kurbağa afişleri ve hayvan fotoğrafları ders öncesinde hazırlanmalıdır.
 - Öğrenciler arasında kazanan-kaybeden ilişkisinin kurulmaması son derece önemlidir.
 - Ders sonrasında tüm fotoğraflar tahtaya yapıştırılmalı ve her hayvanın hangi gruba girdiği oyun sonunda sınıfça tartışılmalıdır.

5. Sonuç

Nörobilim araştırmaları eğitimin temelini oluşturan öğrenme, hafıza, zeka, duygu gibi bilişsel davranışlara ilişkin anlayışı büyük ölçüde geliştirmiştir (Geake & Copper, 2003). Bu gelişmeler sonucunda yeni bir alan olarak ortaya çıkan eğitsel nörobilim, bilişsel nörobilim ile eğitim arasındaki bağlantının kurulması ile eğitimde yeni bir paradigmayı ortaya koymaktadır. Nörobilim araştırmalarının bulgularından öğretime yönelik çıkarımlar sağlamak ve uygulamaya dönük yaklaşımlar üretmek eğitsel nörobilimin gelişimi bakımından

oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle sınıf ortamına yönelik deneysel tasarımların farklı disiplinlerdeki örneklerinin artması bu yeni alanın gelişimini büyük ölçüde destekleyecek ve eğitim ortamlarında öğrenmenin niteliğinin artmasında önemli katkı sağlayacaktır.

Bu kitap bölümünde sunulan eğitsel nörobilim temellerine dayanarak geliştirilmiş etkinlikler, fen derslerinin yanı sıra diğer derslere de uyarlanabilir ve farklı sınıf düzeylerinde kullanımı için dönüştürülebilir. Yapılacak yeni araştırmalar ile nörobilim verilerinin eğitim ortamlarına aktarılması ve uygulamaya dönük etkinlik örneklerinin çoğalması, bu alanda önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca nörobilim araştırmalarının sunduğu kanıtlar sayesinde öğrenme gücünü ve çeşitli nörogelişimsel farklılıkları olan öğrenciler için önemli açılımlar sağlanması mümkün olabilecektir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamak, kolaylaştırmak ve niteliğini arttırmak için eğitsel nörobilim araştırmalarının dikkate alınması kaçınılmaz görünmekle beraber literatürdeki bilimsel yöneliminin odak konusu olmaya devam edeceği öngörülebilmektedir.

Kaynakça

Afonso, R. F., Kraft, I., Aratanha, M., & Kozasa, E. (2020). Neural correlates of meditation: A review of structural and functional MRI studies. *Frontiers in Bioscience*, 12(1), 92-115.

Alloway, T. P., & Alloway R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.

Ansari, D., Coch, D., & Smedt, B. D. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42.

Bartels, A. ve Zeki, S. (2005). Brain dynamics during natural viewing conditions—A new guide for mapping connectivity in vivo. *Neuroimage*, 24, 339-349.

Bliss, T. V., & Lomo, T. (1973). Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path. *The Journal of Physiology*, 232(2), 331-356.

Brouziyne, M., & Molinaro, C. (2016). Mental imagery combined with physical practice of approach shots for golf beginners. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 203-211.

Butz, M., Wörgötter, F., & Ooyen, A. (2009). Activity-dependent structural plasticity. *Brain Research Reviews*, 60(2), 287-305.

Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2), 180-211.

Campbell, S. R. (2011). Educational neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16.

Canan, S., & Şahin, A. (2020). *Kendimi keşfediyorum* (5. Baskı). İstanbul: Nefes Yayıncılık.

Carew, T. J., & Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing. *Neuron*, 67(5), 685-688.

Chang, W.-T., Jääskeläinen, I., Belliveau, J., Huang, S., Hung, A.-Y., Rossi, S., & Ahveninen, J. (2015). Combined MEG and EEG show reliable patterns of electromagnetic brain activity during natural viewing. *Neuroimage*, 1(114), 49-56.

Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 268-292.

Cohen, S. S., Madsen, J., Touchan, G., Robles, D., Lima, S., Henin, S., & Parra, L. (2018). Neural engagement with online educational videos predicts learning performance for individual students. *Neurobiology of Learning and Memory*, 155, 60-64.

Constantinidis, C., & Klingberg, T. (2016). The neuroscience of working memory capacity and training. *Nature Reviews Neuroscience*, 17, 438-449.

Desbordes, G., Negi, L., Pace, T., Wallace, B., Raison, C., & Schwartz, E. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-15.

D'Esposito, M., & Postle, B. R. (2015). The cognitive neuroscience of working memory. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 115-142.

Dettweiler, U., Gerchen, M., Mall, C., Simon, P., & Kirsch, P. (2022). Choice matters: Pupils' stress regulation, brain development and brain function in an outdoor education project. *British Journal of Educational Psychology*, 93(S1), 152-173.

Doğan, M. (2011). Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 48-65.

Dresler, T., Bugden, S., Gouet, C., Lallier, M., Oliveira, D. G., Pinheiro-Chagas, P., & Weissheimer, J. (2018). A translational framework of educational

neuroscience in learning disorders. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 12(25), 1-12.

Fägerstama, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.

Ferrari, M. (2011). What can neuroscience bring to education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 31-36.

Fischer, K. W., Goswami, U., & Geake, J. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68-80.

Galvan, A. (2010). Neural plasticity of development and learning. *Human Brain Mapping*, 31(6), 879-890.

Geake, J. (2004). Cognitive neuroscience and education: Two-way traffic or one-way street? *Westminster Studies in Education*, 27(1), 87-98.

Geake, J. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom*. Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.

Geake, J., & Cooper, P. (2003) Cognitive Neuroscience: Implications for education? *Westminster Studies in Education*, 26(1), 7-20.

Goldman, S. A., & Nottebohm, F. (1983). Neuronal production, migration, and differentiation in a vocal control nucleus of the adult female canary brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 80(8), 2390-2394.

Gupta, S., & Kumar, P. (2021). Attention recognition system in online learning platform using eeg signals. In P. K. Bora, S. Nandi & S. Laskar (Eds.), *Emerging Technologies for Smart Cities* (vol. 765, pp.139-152). Springer.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Holtmaat, A., & Svoboda, K. (2009). Experience-dependent structural synaptic plasticity in the mammalian brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 647-658.

Howard-Jones, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 24-30.

Ji, L., Zhang, H., Potter, G., Zang, Y., Steffens, D., Guo, H., & Wang, L. (2017). Multiple neuroimaging measures for examining exercise-induced neuroplasticity in older adults: A quasi-experimental study. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 9(102), 1-12.

Kaptan, Z., & Üzümlü, G. (2016). Erişkin hipokampal nörogenezin öğrenme ve hafıza fonksiyonlarındaki rolü. *Türk Nöroloji Dergisi*, 22, 149-155.

Kee, N., Teixeira, C., Wang, A., & Frankland, P. (2007). Preferential incorporation of adult-generated granule cells into spatial memory networks in the dentate gyrus. *Nature Neuroscience*, *10*, 355-362.

Kempermann, G., & Gage, F. (2002). Genetic determinants of adult hippocampal neurogenesis correlate with acquisition, but not probe trial performance, in the water maze task. *European Journal of Neurosciences*, *16*(1), 129-136.

Kılıç, D., & Taşkın Şereflioğlu, Y. (2022). Nörobilim ve eğitim: Eğitsel nörobilim. S. Baysan (Ed.), *Eğitim bilimleri çalışmaları güncel araştırmalar ve uygulama içinde* (ss. 83-113). Lyon: Livre de Lyon.

Ki, J. J., Kelly, S., & Parra, L. (2016). Attention strongly modulates reliability of neural responses to naturalistic narrative stimuli. *Journal of Neuroscience*, *36*(10), 3092-3101.

Kirschbaum, C., Wolf, O., May, M., Wippich, W., & Hellhammer, D. (1996). Stress- and treatment-induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. *Life Sciences*, *58*(17), 1475-1483.

Klinberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, *14*(7), 317-324.

Kontra, C., Lyons, D., Fischer, S., & Beilock, S. (2015). Physical experience enhances science learning. *Psychological Science*, *26*(6), 1-13.

Kozorovitskiy, Y., Gross, C., Kopil, C., Battaglia, L., McBreen, M., Stranahan, A., & Gould, E. (2005). Experience induces structural and biochemical changes in the adult primate brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *102*(48), 17478-17482.

Leung, M.-K., Lau, W. K., Chan, C., Wong, S., Fung, A., & Lee, T. (2018). Meditation-induced neuroplastic changes in amygdala activity during negative affective processing. *Social Neuroscience*, *13*(3), 277-288.

Leventon, J. S., Stevens, J., & Bauer, P. (2014). Development in the neurophysiology of emotion processing and memory in school-age children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *10*, 21-33.

Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, *58*, 301-324.

Lin, F.-R., & Kao, C.-M. (2018). Mental effort detection using EEG data in e-learning contexts. *Computers and Education*, *122*, 63-79.

Maguire, E. A., Frackowiak, R., & Frith, C. (1997). Recalling routes around london: Activation of the right hippocampus in taxi drivers. *The Journal of Neuroscience*, 17(18), 7103-7110.

Maguire, E. A., Spiers, H., Good, C., Hartley, T., Frackowiak, R., & Burgess, N. (2003). Navigation expertise and the human hippocampus: A structural brain imaging analysis. *Hippocampus*, 13(2), 250-259.

McGaugh, J. L., McIntyre, C., & Power, A. (2002). Amygdala modulation of memory consolidation: Interaction with other brain systems. *Neurobiology of Learning and Memory*, 78(3), 539-552.

McNaughton, B. L. (1982). Long-term synaptic enhancement and short-term potentiation in rat fascia dentata act through different mechanisms. *The Journal of Physiology*, 324(1), 249-262.

Meray, J., & Yenice, I. (2018). Beyin ve egzersiz. *Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Bilimleri Dergisi*, 21(2), 78-85.

Montaldi, D., & Mayes, A. (2010). The role of recollection and familiarity in the functional differentiation of the medial temporal lobes. *Hippocampus*, 20(11), 1291-1314.

Montaldi, D., Spencer, T., Roberts, N., & Mayes, A. (2006). The neural system that mediates familiarity memory. *Hippocampus*, 16(5), 504-520.

Morett, L. M., Hawes, Z., & Dommett, E. J. (2021). Why educational neuroscience needs educational and school psychology to effectively translate neuroscience to educational practice. *Frontiers in Psychology*, 11(618449), 1-7.

Moritz-Gasser, S., & Duffau, H. (2013). The anatomo-functional connectivity of word repetition: Insights provided by awake brain tumor surgery. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(405), 1-4.

Morris, R. (1984). Developments of a water-maze procedure for studying spatial learning in the rat. *Journal of Neuroscience Methods*, 11(1), 47-60.

Muller, D., Arai, A., & Lynch, G. (1992). Factors governing the potentiation of NMDA receptor-mediated responses in hippocampus. *Hippocampus*, 2(1), 29-38.

Murray, E. A. (2007). The amygdala, reward and emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 489-497.

Nesic, M., Kostic, J., Cicevic, S., & Nesic, V. (2011). Neurofiziološke osnove paznje - Neurophysiology of attention. *Godisnjak za Psihologiju*, 8(10), 7-25.

Nilsson, M., Perfilieva, E., Johansson, U., Orwar, O., & Eriksson, P. (1999). Enriched environment increases neurogenesis in the adult rat dentate gyrus and improves spatial memory. *Journal of Neurobiology*, 39(4), 569-578.

Olsson, C. J., Jonsson, B., & Nyberg, L. (2008). Learning by doing and learning by thinking: An fMRI study of combining motor and mental training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2(5), 1-7.

Panda, R., Bharath, R., Upadhyay, N., Mangalore, S., Chennu, S., & Rao, S. (2016). Temporal dynamics of the default mode network characterize meditation-induced alterations in consciousness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1-12.

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational Practices Series-24*, 1-31.

Pesonen, M., Hämäläinen, H., & Krause, C. (2007). Brain oscillatory 4–30 Hz responses during a visual n-back memory task with varying memory load. *Brain Research*, 1138, 171-177.

Poulsen, A. T., Kamronn, S., Dmochowski, J., & Parra, L. (2017). EEG in the classroom: Synchronised neural recordings during video presentation. *Scientific Reports*, 7, 1-9.

Raichle, M. E. (1998). Behind the scenes of functional brain imaging: A historical and physiological perspective. *The National Academy of Sciences*, 95(3), 765-772.

Rappaport, M. D., Kofler, M., Alderson, R., Timko, T., & DuPaul, G. (2009). Variability of attention processes in ADHD: Observations from the classroom. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 563-573.

Rathore, M., Verma, M., Nirwan, M., Trivedi, S., & Pai, V. (2022). Functional connectivity of prefrontal cortex in various meditation techniques. *International Journal of Yoga*, 15(3), 187-194.

Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*, 17(1), 1-19.

Santangelo, V., Di Francesco, S., Mastroberardin, S., & Macaluso, E. (2015). Parietal cortex integrates contextual and saliency signals during the encoding of natural scenes in working memory. *Human Brain Mapping*, 36(12), 5003-5017.

Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Brault Foisy, L.-M., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2008). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22-31.

Schwanz, K. A., Palm, L., & Brallier, S. (2007). Attention problems and hyperactivity as predictors of college grade point average. *Journal of Attention Disorders*, 11(3), 368-373.

Schertz, K. E., Meidenbauer, K., & Berman, M. (2021). Understanding the affective benefits of interacting with nature. In E. Brymer, M. Rogerson & J. Barton (Eds.), *Nature and health: Physical activity in nature* (pp.7-22). Routledge, United Kingdom.

Sejnowski, T. J. (1999). The book of Hebb. *Neuron*, 24, 773-776.

Sousa, D. A. (2011). Mind, brain, and education: The impact of educational neuroscience on the science of teaching. *Learning Landscapes*, 5(1), 37-43.

Stiles, J., & Jernigan, T. (2010). The basics of brain development. *Neuropsychology Review*, 20(4), 327-348.

Taşkın Şereflioğlu, Y. (2023). *Fen bilimleri dersinde eğitsel nörobilime dayalı etkinliklerle öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Taubert, M., Villringer, A., & Ragert, P. (2012). Learning-related gray and white matter changes in humans: An update. *The Neuroscientist*, 18(4), 320-325.

Townsley, K. G. (2017). *From STEM to STEAM: The neuroscience behind the movement towards arts integration in K-12 curricula*. Bachelor of Science Dissertation, Portland State University, USA.

Turhan, B., & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.

Ünal, M. (2021). Egzersiz ve nörogenez. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 84(2), 264-268.

von Bernhardt, R., Eugenin-von Bernhardt, L., & Eugenin, J. (2017). What is neural plasticity? In R. von Bernhardt, J. Eugenin & K. J. Muller (Eds.), *The plastic brain* (pp.1-15). Springer.

Walsh, R., & Shapiro, S. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), 227-239.

Watagodakumbura, C. (2017). Principles of curriculum design and construction based on the concepts of educational neuroscience. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 54-69.

Williamson, K. F. (2011). *Multi-sensory processing in adults: An EEG study of latency and amplitude in the N1 and P2 peaks*. Bachelor of Science Dissertation, University of Colorado, Colorado.

Willis, J. (2008). Building a bridge from neuroscience to the classroom. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 424-427.

Woollett, K., & Maguire, E. A. (2012). Exploring anterograde associative memory in london taxi drivers. *Neuroreport*, 23(15), 885-888.

Yaple, Z., & Arsalidou, M. (2018). N-back working memory task: Meta-analysis of normative fMRI studies with children. *Child Development, 89*(6), 2010-2022.

Zatorre, R. J., Fields, R., & Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: Neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature Neuroscience, 15*, 528-536.

Zhao, C., Deng, W., & Gage, F. (2008). Mechanisms and functional implications of adult neurogenesis. *Cell, 132*(4), 645-660.

BÖLÜM VIII

KAVRAMSAL DEĞİŞİM SÜRECİ VE KAVRAMSAL DEĞİŞİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

The Process of Conceptual Change and Current Approaches in Conceptual Change

Aysel KOCAKÜLAH

(Dr. Öğr. Üyesi), Balıkesir Üniversitesi,

E-posta: ayselko@balikesir.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3472-4707

1. Giriş

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenme anlayışımızda gerçekleşen köklü değişimler yaratmış ve öğrenci merkezli bir bakış açısıyla, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenmenin sanılanın aksine aktif bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (Ertmer & Newby, 2013). Özellikle Piaget'nin çalışmaları bu alana önemli katkılar sağlamış ve *yapılandırmacı öğrenme kuramını* doğurmuştur (Amineh & Asl, 2015). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, öğretmenden veya ders kitabından bilgi almanın pasif bir süreci değil, yeni bilgilerden ve ön bilgilerden anlam ve anlayış yaratmanın aktif bir sürecidir (Yılmaz, 2008). Yapılandırmacılık, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan bir anlayıştır. Birey çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramını davranışçı kuramdan ayıran en önemli özellik öğrencilerin sınıfa boş zihinlerle değil, ön bilgilerle gelmiş oldukları gerçeğidir (Driver vd., 1994). Bu nedenle öğrenme süreci öğrencilerin ön bilgilerinden doğrudan etkilenmektedir (Feyzioğlu, Ergin & Kocakulah, 2020). Bazen bu ön bilgiler bilimsel doğrularla uyumluyken, çoğu zaman da sınıftaki en çalışkan öğrencinin bile geleneksel öğretim yöntemleri ile üstesinden gelemeyeceği kalıcı yanlış kavramlara dayalı yapılara sahip

oldukları görülmektedir (Treagust & Duit, 2009). 1970’li yıllardan bu yana “kavram yanlışları” olarak adlandırılan bu yanlış kavramlar üzerine yapılmış birçok çalışmanın eğitim araştırmalarında ve özellikle de fen eğitimi alanında önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir (Duit, Treagust & Widodo, 2008). İlk zamanlarda yapılan çalışmaların öğrencilerin temel kavramlar üzerine yanlışlarını belirlemeye yoğunlaştığı görülürken, sonraları bu yanlışların giderilebilmesinin nasıl olabileceği araştırılmaya başlanmıştır (Treagust & Duit, 2009). Bu bağlamda da karşımıza kavramsal değişim çalışmaları çıkmaktadır.

2. Kavramsal Değişim ve Kavramsal Değişime Yapılan Eleştiriler

Öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılan araştırmalar, geleneksel öğretim olarak adlandırılan yöntemlerin bu süreçte katkı sağlamadığını ortaya koymuştur (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Van Den Broek & Kendeou, 2008). Bu nedenle öğretim, bir kavramsal değişim süreci olarak ele alınmış ve öğretim yolu ile öğrencilerin zihinlerindeki bu yanlış kavramların yerini doğru kavramların almasının önemi vurgulanmıştır. Diğer bir deyişle öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin ön kavramlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ön bilgilerini yapılandırarak bilimsel olarak doğru kavramların oluşturulması süreci kavramsal değişim olarak tanımlanabilir (Dole & Sinatra, 1998; Murphy & Alexander, 2016; Vosniadou & Brewer, 1987).

Bu alanda ilk önemli katkı Cornell Üniversitesi’ndeki bir grup fen eğitimi araştırmacısı olan Posner, Strike ve Hewson (1982) tarafından yapılmıştır. Hem Piaget’nin dengesizlik ve uyum kavramına hem de Thomas Kuhn’un bilimsel devrim tanımına dayanmaktadır (Chi, 2008). Posner ve diğerleri (1982), öğrencilerin kavramsal yapılarını ancak bazı koşullar yerine getirildiğinde değiştirdiklerini öne sürmüşlerdir. Bu koşullar 1) öncelikle öğrenci var olan kavramlarıyla ilgili hoşnutsuzluk duymalıdır yani bilişsel çatışmaya girmelidir, 2) yeni sunulan kavram anlaşılabilir olmalıdır, 3) yeni kavram makul olmalıdır ve 4) yeni kavram işe yarar olmalıdır, şeklindedir. Öğrencinin bu koşullardan bir veya daha fazlasına sahip olmaması durumunda kavramsal değişimin meydana gelmesi olası değildir.

Her ne kadar kavramsal değişim yaklaşımına dayalı olarak yapılan öğretimin, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu gösteren birçok çalışma olsa da (Duit & Treagust, 2003; McLure, Won, & Treagust, 2020; Nadelson, vd., 2018), 1990’lı yıllardan itibaren kavramsal değişim modelinin bazı yönlerden eleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Bunlardan ilki kavramsal değişimin bireyin duyuşsal özelliklerini dikkate almayan, sadece öğrencilerin bilişsel yapılarını dikkate alan doğasına yöneliktir (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993; Vosniadou & Ioannides, 1998; Zhou, 2010). Bu yönüyle klasik kuram Pintrich ve diğerleri (1993)

tarafından *soğuk kavramsal değişim* olarak nitelendirilmiştir. Pintrich ve diğerleri 1993 yılında yayımladıkları çalışmalarında kavramsal değişimde motivasyonel unsurların önemine dikkat çekerek bu alana oldukça önemli bir katkı sağlamışlardır (Sinatra, 2005). Özellikle araştırmacıların yıllardır birçok konuda öğrencilerin sahip oldukları ön kavramları ortaya koyma çabası ve bu kavramların da değişime direnç gösteren doğası, kavramsal değişim için öğrenenin bireysel farklılıklarının ve motivasyonlarının göz önüne alınması gerektiğini öne çıkarmıştır.

Klasik modele yapılan bir diğer eleştiri de kavramsal değişimin aniden gerçekleşmesinin bekleniyor olmasıdır (Vosniadou, 1994; Vosniadou & Ioannides, 1998; Vosniadou & Verschaffel, 2004). Öğrencilerde beklenen ani değişimlerin yerine yeni kavramın gelişimsel bir yolla öğrenilmesi durumuna vurgu yapılmaktadır. Vosniadou'ya (1994) göre kavramsal değişim, bireyin sahip olduğu zihinsel modelin aşamalı olarak değişimidir. Benzer şekilde Chi ve diğerleri (1994) de çalışmalarında kavramsal değişimde gelişim odaklı bir yaklaşım benimsemiştir. Bu nedenle öğrencilerin kavramlarının gelişimi ancak onlara çeşitli deneyimler sunarak sağlanabilir.

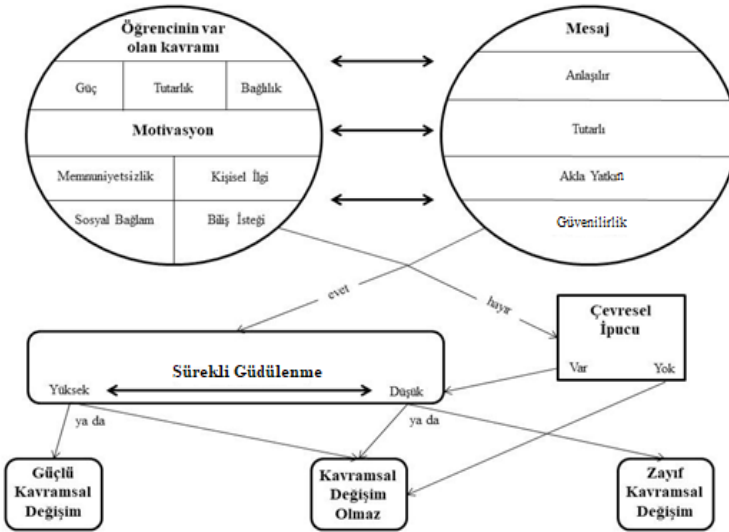
Kavramsal değişimin karmaşık yapısı göz önüne alındığında kavramsal değişim sürecinin nasıl gerçekleştiğine dair modeller üzerine onlarca yıldır yapılan araştırmaların çokluğu hiç de şaşırtıcı değildir (Carey, 2000; Chi, 2013; Dole & Sinatra, 1998; Gregoire, 2003; Murphy & Alexander, 2016; Ohlsson, 2009; Potvin vd., 2020; Shtulman, 2009; Strike & Posner, 1992; Vosniadou, 1994). Ancak bu araştırmalarda en çok yer alan kuramın, kendinden sonraki pek çok yaklaşım üzerinde oldukça etkili olan Posner ve diğerleri (1982) tarafından ortaya atılan klasik kuram olduğu görülmektedir (Gregoire, 2003; Potvin vd., 2020). Kavramsal değişim modeli temelinde yapılan çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin birçok durumda bilişsel çatışmaya giremediklerini rapor etmişlerdir (Broughton, Sinatra, & Nussbaum, 2013; Diakodoy, Mouskounti & Ioannides, 2011; Kocakülâh & Kural, 2010; Potvin, 2023). Özellikle araştırmalar kavramsal değişimin ilk ve en önemli basamağı olan bilişsel çatışma evresinin öğretmen için anlamlı olsa da öğrenciler için anlamlı olmayabileceğini rapor etmişlerdir (Scott, Asoko, & Driver, 1992; Limón, 2001). Bu nedenle öğrencilerin kavramsal değişim sürecine istekli hale getirilmesi ve konunun içeriğine motive edilmeleri gerekmektedir. Ancak araştırmalar göstermiştir ki *klasik* ya da *soğuk* kavramsal değişim kuramının en çok eleştiri alan yanı motivasyon, tutum, inanç gibi duyuşsal faktörleri göz önüne almayan soğuk yapısıdır. Ancak Pintrich ve diğerlerinin (1993) çalışmaları sonrasında, kavramsal değişim çalışmalarının yeni bir boyut kazandığı belirtilmektedir (Sinatra, 2005). Dolayısıyla duyuşsal unsurların da göz önüne alınmasıyla kavramsal değişim araştırmalarında giderek sıcaklığın

yükselmeye başladığı söylenebilir. Aşağıda sıcaklığı yükselten duyuşsal unsurlar ve sıcak kavramsal değişim modellerinden sırasıyla bahsedilmiştir.

3. Kavramsal Değişimde İlk ve Sıcak Eğilim

3.1. İlk Kavramsal Değişim

Dole ve Sinatra (1998), Pintrich ve arkadaşlarının (1993) çalışmasındaki bilişsel unsurların önemine vurgu yaparak Bilginin Bilişsel Yeniden Yapılandırılması Modelini (BBYM) önermiştir. Bu modelde Dole ve Sinatra (1998) kavramsal değişimin iki ana faktör aracılığıyla gerçekleştiğini belirirken modellerini gelen mesajın yorumlanması ve bireysel farklılıklar üzerine kurgulamışlardır. Bu modelde daha önce Posner ve arkadaşlarının (1982) bilimsel bilgiye yönelik yeni kavram tanımı *mesaj* olarak adlandırılmaktadır. Dole ve Sinatra'nın (1998) Bilginin Bilişsel Yeniden Yapılandırılması Modeli Şekil 1' de görülmektedir.



Şekil 1. Bilginin Bilişsel Yeniden Yapılandırılması Modeli (Dole & Sinatra, 1998)

3.1.1. Mesajın Özellikleri

Anlaşılabilirlik, Tutarlılık, Akla Yatkılık, Güvenilirlik

Bir mesajın anlaşılması, kavramsal değişimde kilit bir bileşendir (Vosniadou, 1994). Eğer öğrenciler bir mesajı anlamazlarsa, kavramsal değişim sürecinden hemen kopabilir ve kavram yanlışlarını sürdürebilirler (Pintrich vd., 1993). Bu nedenle, kavramsal değişim sırasında katılımın önemli bir yönü, öğrencinin mesajı ne ölçüde anlaşılır olarak algıladığıdır. Mesajın taşınması gereken bir

diğer özellik tutarlılıktır. Öğrenciler bir mesajı tutarlı olarak algıladıklarında, mesajın içeriğiyle ilgilenme olasılıkları daha yüksektir ve bunun da kavramsal değişimi desteklemesi beklenmektedir (Dole & Sinatra, 1998).

Akla yatkınlık, bireyin bir mesajın potansiyel doğruluğu hakkındaki öznel yargısı olarak tanımlanır (Lombardi, Seyranian & Sinatra, 2014; Lombardi & Sinatra, 2012). Öğrencinin kavramsal değişimle ilişkili olan daha yüksek bilişsel işlem ve katılım seviyelerine çıkabilmesi için bir mesajın makul ya da akla yatkın kabul edilmesi gerekir (Dole & Sinatra, 1998; Lombardi, Danielson & Young, 2016). Modele göre, mesajın bilişsel katılımı desteklemesi için öğrenen tarafından inandırıcı bulunması gerekmektedir, dolayısıyla mesaj güvenilir olmalıdır (Dole & Sinatra, 1998). Güvenilirlik, aynı zamanda mesajı sunan kaynağın inandırıcılığı anlamına da gelir. Wegener ve diğerleri (2010) inandırıcılığı tutum değişikliği sürecinde önemli bir değişken olarak tanımlamaktadır, çünkü inandırıcılık öğrencinin motivasyonunu ve mesajı daha fazla detaylandırma (bilgi) becerisini etkilemektedir.

3.1.2. Bireysel Özellikler ve Motive Edici Diğer Faktörler

Memnuniyetsizlik, kişisel ilgi, bilgi ihtiyacı ve sosyal bağlam

Şekil 1’de de görüldüğü gibi motivasyon kavramsal değişimin tamamlayıcı faktörü olarak belirtilmiştir. Sinatra ve Pintrich’e (2003) göre öğrenci içeriğe motive olmazsa kendi kavramı ile bilimsel olanı arasındaki ilişkiyi çözemez. Bu nedenle öğrencinin mevcut kavramlarını ne kadar güçlü savunduğunun, zihnindeki kavramlarla ne kadar tutarlı olduğunun ve kararlılığının kavramsal değişim sürecini etkileyeceğini belirtir (Sinatra, 2005). Bu modelde öğrencinin içinde bulunduğu sosyal bağlam ve memnuniyetsizlik yaşaması durumu motivasyon kaynağı olarak tanımlamıştır. Çünkü Dole ve Sinatra’ya (1998) göre, eğer öğrenci başlangıçta motive olmamışsa başka bir sınıf arkadaşının motive olduğunu görüp ondan etkilenecek motive olabilecektir. Diğer taraftan var olan kavramları ile ilgili memnuniyetsizlik yaşayarak kendisi de motive olabilecektir.

Dole ve Sinatra (1998) kişisel ilginin kavramsal değişim sürecinde önemli bir motivasyon bileşeni olduğunu öngörmektedir. Kişisel ilgi, öğrenilen içeriğin kişinin günlük yaşam deneyimleri, ilgi alanları ve hedefleriyle olan ilişkisinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich vd., 1993). Dole ve Sinatra (1998), kişisel ilginin kavramsal değişime artan katılım seviyeleri yoluyla katkıda bulunduğunu öne sürmektedir. Yani, bir kişi bir kavramı öğrendiğinde ve bunu günlük yaşamı, kişisel hedefleri ve ilgi alanlarıyla ilişkilendirdiğinde, katılımı artar ve kavramsal değişim olasılığı yükselir. Kişisel ilginin yanında,

öğrenenin konuya olan ilgisini arttırmak da kavramların gelişimine katkıda bulunmaktadır (Pekdağ & Azizoğlu, 2020). Biliş ihtiyacı ise, öğrencinin mesajla etkileşime geçmesiyle ilgili motivasyonel bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel bilgiye yüksek düzeyde ihtiyaç duyan öğrencilerin, yeni bilgilere önceki bilgileri ile eleştirel bir şekilde yaklaşmaları muhtemeldir. Biliş ihtiyacı özellikle üst-biliş kavramı ile ilişkili bir özelliktir (Kocakulah & Kural 2010; Özdemir & Kocakulah, 2021; Petty & Briñol, 2015).

Dikkat ve güdülenme

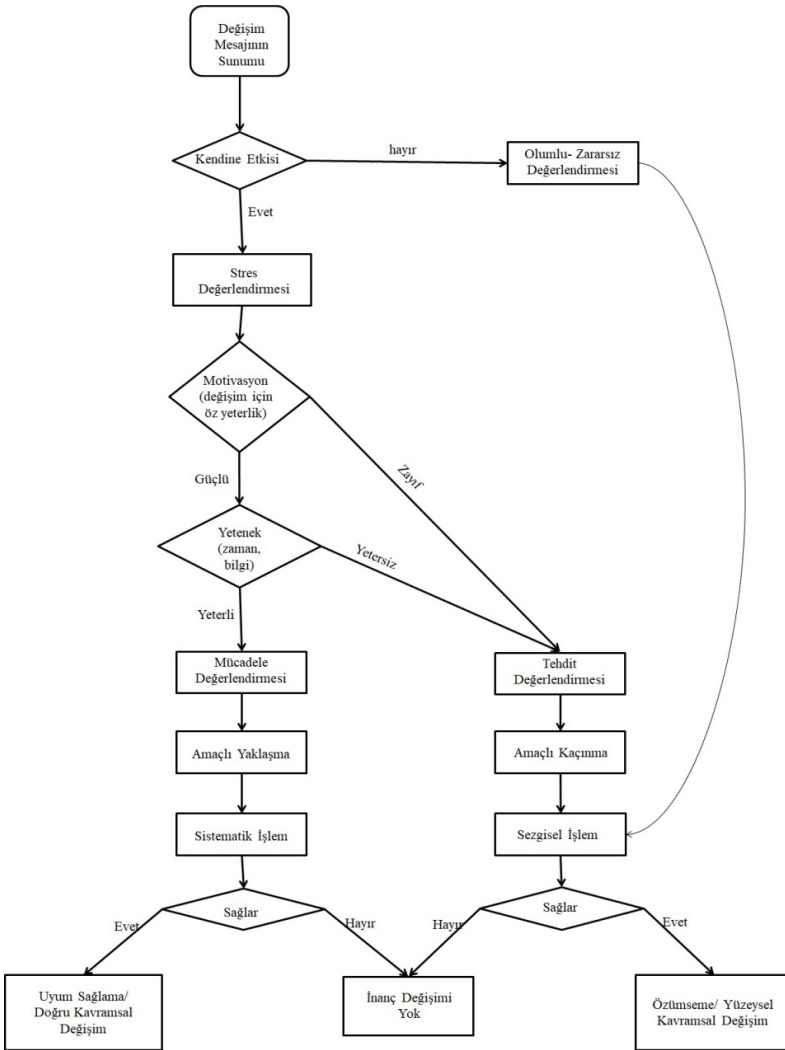
Petty ve Cacioppo (1986) tarafından önerilen Dikkat Olasılıklı Model (DOM), Dole ve Sinatra'nın (1998) oluşturduğu modele önemli katkı sağlamıştır. BBYM, mesajın özellikleri ile bireyin özellikleri arasında ilişki kurmuş ve bu ilişkinin dikkat, bilişsel katılım ve dolayısıyla da güdülenme düzeyini nasıl etkilediğini açıklamıştır (Savaş, 2020). BBYM'ye göre, düşük güdülenme yüzeysel ve derin olmayan işlem düzeyi ile sonuçlanırken, yüksek düzeyde güdülenme derin işlem düzeyi ile sonuçlanır. Bu nedenle kavramsal değişim sürecinin ayrılmaz bir yönü, öğrencilerin göreve verdikleri dikkat miktarıdır (Broughton vd., 2013; Johnson & Sinatra, 2013; Jones, Johnson, & Campbell, 2015). Öğrenciler mesajın içeriğine dikkat ettikleri sürece artan dikkatin kavramsal değişimin kolaylaştırılmasına yardımcı olması muhtemeldir.

Çevresel ipucu (peripheral cue)

BBYM'ye göre kavramsallaştırma sürecinde öğrenci motive olmamışsa bile kavramsal değişim gerçekleşebilir. Ayrıca motivasyon sağlanmadığında çevresel ipucu (*peripheral cue*) adı verilen bir kestirme ya da örneklendirme ile kavramsal değişimde sürekli güdülenmeye katkı sağlanabilir (Kural, 2015). Ancak güdülenme düşük düzeyde kaldığında zayıf kavramsal değişim ya da kavramsal değişim olmayacağı belirtilmektedir (Şekil 1). Çevresel ipucu kavramı, genel anlamda bakıldığında mesaja ilişkin ön deneyimlerin oldukça büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Örneğin, öğrenciler bazen derste sunulan karmaşık kavramları akıllarına pek yatmasa bile sorgulamadan sırf öğretmenleri anlatıyor diye kabul etme yolunu seçebilirler. Çünkü “öğretmen her zaman haklıdır” ya da “öğretmenin anlattıkları hata içermez” gibi bir algıya sahip olabilirler. Bazen sınıfa bir uzman getirmek ya da öğrencileri o olayla ilgili gerçek bir deneyim yaşamış kişilerle tanıştırmak, gezilere götürmek çevresel ipucu etkisi yaratacaktır. Böylece, öğrencilerin güdülenme ve bilişsel katılım seviyeleri artarak kavramsal değişim sürecine olumlu etki edecektir.

3.2. Sıcak Kavramsal Değişim

Gregoire (2003) kavramsal değişimde, duyuşsal faktörlerin etkisini ortaya koyduğu için Dole ve Sinatra'nın (1998) çalışmalarının ılık kavramsal değişim modeli olarak tanındığını belirtmiştir. Gregoire (2003), Dole ve Sinatra'nın modelinin eksiklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Özellikle BBYM'nin sonuçta ya kavramsal değişim olacağını ya da kavramsal değişim olmayacağını belirtmesini eleştirmiştir. Bunun üzerine Gregoire (2003) Kavramsal Değişimin Bilişsel-Duyuşsal Modeli (BDM) önermiştir. Modelin nasıl işlediği Gregoire (2003)'den alınan Şekil 2 üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 2. Kavramsal Değişimin Bilişsel-Duyuşsal Modeli (Gregoire, 2003).

BDM'ye göre, insanlar önceki inançları veya bilgileriyle çelişen bir mesaja maruz kaldıklarında, mesajın ve kaynağının otomatik olarak değerlendirilmesini tetikleyen bir stres değerlendirmesi yaşarlar. Bu değerlendirmenin sonucuna bağlı olarak, mesajı kabul edebilir veya reddedebilir ya da çatışmayı çözmek için daha kasıtlı ve çaba gerektiren bir bilişsel işleme girebilirler. Gregoire, motivasyonun yanında kaygı gibi duyuşsal özellikleri de ekleyerek kavramsal değişimi açıklamasından dolayı modelini *sıcak kavramsal değişim modeli* olarak adlandırmaktadır (Kural, 2015).

Şekil 2'de de görüldüğü gibi kavramsal değişim süreci *değişim mesajının sunumu* ile başlar. Burada mesaj, sunulan yeni kavram anlamına gelmektedir. Gregoire (2003)'e göre yeni mesaj, bireyin var olan kavramlarında bir huzursuzluk yaratmalıdır ki böylece kavramsal değişim için bir motivasyon sağlanmış olsun. Bu aşamada birey, mesajın *kendine etkisini* değerlendirerek, zararsız ve olumlu olarak algılayabilir. Böylece mesaj bireyde yeterli motivasyon etkisi oluşturmadığı için sistematik değil sezgisel işlem süreci başlayacaktır. Yani olumlu bir ruh hali ile karşılaşılan mesaja ilişkin "*zararsızdır*" değerlendirmesi, bireyin kavramı problemlilik olarak algılamaması ile sonuçlanır. Dolayısıyla kavrama ilişkin *bilişsel yük* azalacak ve sezgisel ve sığ olarak işlem sürecine geçilecektir (Gregoire, 2003). Diğer taraftan eğer birey önceki inanç ve deneyimlerine bağlı olan sezgisel işlem sonucunda kavramın üzerine giderse ve deneyim ve inançları mesajı desteklerse sezgisel işlem ile mesaj yüzeysel olarak işlenir ve mesaj özümser. Böylece yüzeysel kavramsal değişim gerçekleşir. Buna karşın sezgisel işlem sonucunda birey mesajın üzerine gitmez ise hiçbir inanç değişikliği de oluşmayabilir (Gregoire, 2003).

Gregoire (2003) stresin daha iyi öğrenme ve adaptasyona yol açabilen ve bireyin motive olmasını sağlayan bir faktör olduğunu belirtmektedir. Güçlü bir motivasyon, bireyin zaman ve bilgisine bağlı olarak *yeteneklerini* değerlendirmesine neden olurken, zayıf ve yetersiz bir motivasyon ise bireyin mesajı *tehdit* olarak algılamasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda birey *amaçlı kaçınma* davranışını sergileyecek ve ardından sezgisel işlem süreci başlayacaktır. Şekil 2'de de görüldüğü gibi yüksek motivasyon, bireyin öz-yeterlilik inancına yönelik değerlendirme yapmasıyla sonuçlanır. Modele göre bireyin anlayış değişikliğine yönelik öz-yeterlilik inancı da motivasyonunu arttırmaktadır. Güçlü öz-yeterlilik inancı, strese karşı tampon olarak değerlendirilirken düşük öz-yeterlilik inancı ise stresli durumun daha fazla tehdit olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle motivasyon ve öz-yeterlilik inancının birlikte ele alındığı görülmektedir (Şekil 2). Yeterli düzeyde motivasyona sahip birey

yeteneklerini, bilgi ve zaman değişkenleri çerçevesinde değerlendirir. Sonucun olumlu olması *mücadele* algısını tetiklemektedir. Bu durumda birey amaçlı olarak mesaj içeriğine *yaklaşmayı* seçecektir. Böylece mesaj için sistematik işlem süreci başlar. Sistematik işlem sonucunda birey mesaja ilgi duyarsa uyum sağlama ile doğru bir kavramsal değişim sağlanır, ancak yine de birey mesajla ilgilemezse bu durumda kavramsal değişim oluşmamaktadır.

Gregoire (2003) öğrenenlerin, mesaja katılımlarının yüksek olmasının gerekçesini sistematik işlem; düşük olmasının gerekçesini ise sezgisel işlem kullanmalarından kaynaklandığını açıklamaktadır. Burada ele alınan sistematik işlem, bilgiyi işleme sürecinde, detaylı, derinlemesine ve özenle yapılmış bir bilgi işleme sürecidir. Buna karşılık sezgisel işlem ise basitçe, bilişsel sezgilere dayalı bir bilgi işleme süreci sonucunda, algılanan mesajın oluşturduğu fikir değişikliği ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla bireyin sistematik ya da sezgisel işlem süreçlerinden hangisine gireceği, verilen mesajın güvenilirliği ve iyi bir şekilde yapılandırılmış olmasına bağlı olarak değişecektir. Özetle bireylerin algılama sürecinde ele alınan sistematik işlemleri, bilişsel olarak daha nitelikli, detaylı ve özenli bir işlem iken; sezgisel işlemlerin daha sığ ve yüzeysel bir işlem süreci olduğu düşünülmektedir. Örneğin, öğretmenin sunduğu yeni bir kavramın algılanması sürecinde sistematik işlem kullanan öğrenci, sunulan bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine hem kendi bilgilerini kullanarak hem de pek çok kaynaktan sorgulayarak teyit eder. Sezgisel olarak işleyen birey ise daha sığ bir değerlendirme ile mesajı işler. Sınıfa yeni gelecek olan matematik öğretmeni hakkında diğer sınıflardan olumsuz bazı şeyler duyan öğrenci, sezgisel işlem kullanarak kişisel deneyimleri ve önyargıları sonucu duyduklarını doğru olarak kabul edebilir. Burada da görüldüğü gibi, önyargılar gibi basit işlem gerektiren süreçlerin sezgisel işlem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak kavramsal değişim açısından Gregoire (2003), modelindeki sistematik işlemin oluşması için yeterli motivasyon ve yeteneğin gerekliliğini savunmaktadır. Ayrıca BDM'in, bilinçli motivasyon ve diğer duyuşsal özelliklerin kavramsal değişimdeki rolü ve öğrenenlerin bilişsel süreçleri aracılığıyla kavramsal değişim sürecini ortaya koyduğunu belirtmektedir (Gregoire, 2003). Bu açıdan motivasyon, kişinin karakteristik bir özelliği olarak ortaya konup, bireysel farklılıkların etkisi göz önüne alınarak kavramsal değişim süreci açıklanmaktadır (Gregoire, 2003).

4. Sonuç

Kavramsal değişim sürecinin yavaş ve zorlu bir süreç olduğu ve zaman aldığı unutulmamalıdır (Vosniadou & Ioannides, 1998). Diğer araştırmacılar

tarafından tanımlanan kavramsal değişim zorluklarından (Belbase, 2019; Borko, Davinroy, Bliem & Cumbo, 2000; Grant, Peterson & Shojgreen-Downer, 1996), bunun öğretmenler ve öğrenciler için de geçerli olduğunu tahmin edebiliriz. Özellikle bilişsel unsurlarla duyuşsal unsurların bir arada yürütüldüğü bir öğretim planlamak ve uygulamak oldukça zahmetli bir iştir ve deneyim gerektirmektedir (Kocakülah & Kural 2010; Özdemir & Kocakülah, 2021; Savaş, 2020). BDM, kavramsal değişimi kolaylaştırmada önceki inançların (örneğin, öz-yeterlilik) ve yeteneğin önemini belirterek değişime direnci açıklamaktadır. Ayrıca sıcak kavramsal değişim öğretmenin de kavramsal değişim sürecindeki rolünü açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle öğrencilere bir şeyler öğretebileceklerine en çok inanan öğretmenler bile, eğer konuyu öğrencileri özgün problem çözme süreçlerine dahil edecek kadar derinlemesine bilmiyorlarsa, anlamlı dersler planlamak için gerekli zamanları yoksa ya da yeniden biçimlendirme girişimleri öğrenciler, veliler ya da yöneticiler tarafından anlaşılmıyorsa sıkıntı yaşayacaklardır. Modelin öne sürdüğü bir diğer husus da yeteneğin tek başına yeterli olmadığıdır. Birçok uzman ve deneyimli öğretmen, sınıflarında yeni yaklaşımları uygulama niyetinde olsalar bile öğretim uygulamalarını önemli ölçüde değiştirmemektedirler (Hussain, Khan & Bidar, 2022; Miller, Severance & Krajcik, 2021). Öğretmen öz-yeterliğinin olumlu öğrenci sonuçlarını nasıl yordadığına dair önemli araştırmalar olmasına rağmen (Burić, & Kim, 2020; Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Mahler, Großschedl & Harms, 2018; McKinney, Sexton & Meyerson, 1999; Kleinsasser, 2014; Plourde, 2001; Woolfolk & Hoy, 1990; Zee & Koomen, 2016), yapılandırmacı odaklı yenilikçi yaklaşımları içeren uygulamalar için öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusunun nasıl artırılacağına dair çok az araştırma vardır (Burger, 2023; Cansız & Cansız, 2019; Hwang, 2021; Pekdağ vd., 2021). BDM'nin inanç değişimi sürecinde öz-yeterlilik ve duygulanımın rolünü açıklığa kavuşturması ve öğretmenlerin öğretimlerini daha yapılandırmacı reform öncülleri doğrultusunda yeniden yapılandırmaya çalışırken inanç değişimini kolaylaştırmaya yardımcı olmak için çeşitli bileşenlerin verimli bir şekilde araştırılması ve test edilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde özellikle kavramsal değişim sürecinde duyuşsal faktörlerin etkisini ortaya koymaya yönelik farklı sınıf düzeylerinde ve derslerde yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.

Belbase, S. (2019). Meanings, dimensions, and categories of mathematics teacher beliefs: A navigation through the literature. *International Journal on Emerging Mathematics Education*, 3(1), 1-26.

Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C. L., & Cumbo, K. B. (2000). Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *The Elementary School Journal*, 100(4), 273-306.

Broughton, S. H., Sinatra, G. M., & Nussbaum, E. M. (2013). "Pluto has been a planet my whole life!" Emotions, attitudes, and conceptual change in elementary students' learning about Pluto's reclassification. *Research in Science Education*, 43, 529-550.

Burger, J. (2023). Constructivist and transmissive mentoring: Effects on teacher self-efficacy, emotional management, and the role of novices' initial beliefs. *Journal of Teacher Education*, Online First, <https://doi.org/10.1177/00224871231185371>

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.

Cansiz, M., & Cansiz, N. (2019). How do sources of self-efficacy predict preservice teachers' beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning? *Sage Open*, 9(4).

Carey, S. (2000). The origin of concepts. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 37-41.

Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 61-82). New York: Routledge.

Chi, M. T. H., Slotta, J. D., & Deleew, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts, *Learning and Instruction*, 4, 27-43.

Diakodoy, I. N., Mouskounti, T., & Ionnides, C. (2011). Comprehension and learning from refutation and expository texts. *Reading Research Quarterly*, 46, 22-38.

Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 109-128.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.

Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25, 671–688.

Duit, R., Treagust, D., & Widodo, A. (2008). Teaching for conceptual change: Theory and practice. In S. Vosniadou et al. (Eds.), *Handbook on conceptual change* (pp. 629-646). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ertmer, P. A., & Newby T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43–71.

Feyzioglu, E. Y., Ergin, Ö., & Kocakulah, M. S. (2020). The effect of 5E learning model instruction on 7th students' conceptual understanding. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 691-705.

Grant, S. G., Peterson, P. L., & Shojgreen-Downer, A. (1996). Learning to teach mathematics in the context of systemic reform. *American Educational Research Journal*, 33(2), 509-541.

Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147–179.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403.

Hussain, M. S., & Khan, S. A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Jamshedpur Research Review*, 1(50), 110-116.

Hwang, S. (2021). The mediating effects of self-efficacy and classroom stress on professional development and student-centered instruction. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1-16.

Johnson, M. L., & Bungum, T. (2013). Identifying and reconstructing common cold misconceptions among developing K-12 educators. *American Journal of Health Education*, 44, 169–175.

Johnson, M. L., & Sinatra, G. M. (2013). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 51–63.

Jones, S. H., Johnson, M. L., & Campbell, B. D. (2015). Hot factors for a cold topic: Examining the role of task-value, attention allocation, and engagement on conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 62-70.

Kattmann, U. (2008). Learning biology by means of anthropomorphic conceptions? In: M. Hammann, M. Reiss, C. Boulter & S. D. Tunnicliffe (Eds.), *Biology in Context* (pp. 7-17). London: Institute of Education.

Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179.

Kocakulah, M. S., & Kural, M. (2010). Investigation of conceptual change about double-slit interference in secondary school physics. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(4), 435-460.

Kural, M. (2015). *Sıcak kavramsal değişim için öğretim: 11. Sınıf modern fizik örneği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 357-380.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. (pp. 115-135). Dordrecht: Springer.

Lombardi, D., & Sinatra, G. M. (2012). College students' perceptions about the plausibility of human-induced climate change. *Research in Science Education*, 42, 201-217.

Lombardi, D., Danielson, R. W., & Young, N. (2016). A plausible connection: Models examining the relations between evaluation, plausibility, and the refutation text effect. *Learning and Instruction*, 44, 74-86.

Lombardi, D., Seyranian, V., & Sinatra, G. M. (2014). Source effects and plausibility judgments when reading about climate change. *Discourse Processes*, 51(1-2), 75-92.

Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter? The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *Plos One*, 13(11), e0207252.

McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 471-485.

McLure, F., Won, M., & Treagust, D. F. (2020). A sustained multidimensional conceptual change intervention in grade 9 and 10 science classes. *International Journal of Science Education*, 42(5), 703-721.

Miller, E. C., Severance, S., & Krajcik, J. (2021). Motivating teaching, sustaining change in practice: Design principles for teacher learning in project-

based learning contexts. *Journal of Science Teacher Education*, 32(7), 757-779.

Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2016). Interrogating the relation between conceptual change and epistemic beliefs. In J. Green (Ed.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 439-459). New York: Routledge.

Nadelson, L. S., Heddy, B. C., Jones, S., Taasoobshirazi, G., & Johnson, M. (2018). Conceptual change in science teaching and learning: Introducing the dynamic model of conceptual change. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 151-195.

Ohlsson, S. (2009). Meaning change, multiple routes, and the role of differentiation in conceptual change: Alternatives to resubsumption? *Educational Psychologist*, 44(1), 64-71.

Özdemir, E., & Kocakulah, S. (2021). The effect of metacognitive supported argument-based learning approach on conceptual change and metacognition in physics education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 15(1), 144-185.

Pekdağ, B., & Azizoğlu, N. (2020). History-based instruction enriched with various sources of situational interest on the topic of the atom: The effect on students' achievement and interest. *Research in Science Education*, 50, 1187-1215.

Pekdağ, B., Dolu, G., Ürek, H., & Azizoğlu, N. (2021). Exploring on-campus and in real school classroom microteaching practices: The effect on the professional development of preservice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1145-1166.

Petty, R. E., & Briñol, P. (2015). Emotion and persuasion: Cognitive and meta-cognitive processes impact attitudes. *Cognition and Emotion*, 29(1), 1-26.

Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In R. E. Petty & Cacioppo, J. T. (Eds.), *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change* (pp. 1-24). Springer: New York.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-200.

Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: The influence of student teaching. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*, Costa Mesa: California, January 18-21. 1472-1477.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.

Potvin, P. (2023). Response of science learners to contradicting information: A review of research. *Studies in Science Education*, 59(1), 67-108.

Potvin, P., Nenciovici, L., Malenfant-Robichaud, G., Thibault, F., Sy, O., Mahhou, M. A., Bernard, A., Allaire-Duquette, G., Sarrasin, J. B., Foisy, L.-M. B., Brouillette, N., St-Aubin, A. A., Charland, P., Masson, S., Riopel, M., Tsai, C.-C., Bélanger, M., & Chastenay, P. (2020). Models of conceptual change in science learning: Establishing an exhaustive inventory based on support given by articles published in major journals. *Studies in Science Education*, 56(2), 157-211.

Savaş, E. (2020). *7. sınıf ışık ünitesi öğretiminde sıcak kavramsal değişimin bilimin doğası unsurlarının anlaşılmasına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Balıkesir **Üniversitesi**, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Scott, P. H., Asoko, H. M., & Driver, R. (1992). Teaching for conceptual change: A review of strategies. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies* (pp. 310-329), Kiel: Institute for Science Education.

Sinatra, G. M. (2005). The “warming trend” in conceptual change research: The legacy of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40(2), 107-115.

Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*, (pp. 147-178). Albany: State University of New York Press.

Treagust, D. F., & Duit, R. (2009). Multiple perspectives of conceptual change in science and the challenges ahead. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 32(2), 89-104.

Van Den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 335-351.

Vosniadou, S. (1994). Introduction. *Learning and Instruction*, 4, 3-6.

Vosniadou, S. (2002). On the nature of naive physics. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 61-76). Dordrecht: Kluwer.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1987). Theories of knowledge restructuring in development. *Review of Educational Research*, 57(1), 51-67.

Vosniadou, S., & Ioannides, C. (1998). From conceptual development to science education: A psychological point of view. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1213-1230.

Vosniadou, S., & Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction*, 14(5), 445-451.

Wegener, D. T., Petty, R. E., Blankenship, K. L., & Detweiler-Bedell, B. (2010). Elaboration and numerical anchoring: Breadth, depth, and the role of (non-) thoughtful processes in anchoring theories. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 28-32.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Yılmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161-172.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Zhou, G. (2010). Conceptual change in science: A process of argumentation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(2), 101-110.

BÖLÜM IX

TÜRKİYE’DE 2013-2023 YILLARI ARASINDA KAVRAMSAL DEĞİŞİM İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN BETİMSSEL İNCELENMESİ

*A Descriptive Analysis of Postgraduate Theses
on Conceptual Change in Turkey Between 2013-2023*

Oya AĞLARCI ÖZDEMİR

(Dr. Öğr. Üyesi), Marmara Üniversitesi,

E-mail: oya.aglarci@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2073-8734

1. Giriş

Fen eğitiminin amaçları arasında her seviyeden öğrencinin bilimsel olayları açıklayabilmesi, bilim ve teknoloji ile ilgili konularda bilinçli kararlar alabilmeleri ve fen ile ilgili meslek alanlarına ilgi ve motivasyon duymalarını sağlamak yer almaktadır (Krajcik & Shin, 2023). Bu amaçları gerçekleştirebilmek için öğrencilerin bilimle ilgili önemli fikir ve teorileri gündelik yaşamlarına uyarlayabilmeleri ve bilimle ilgili uygulamaları anlayabilmeleri gerekmektedir (National Research Council, 1999). Bu noktada, öğrencilerin fen ile ilgili konuları öğrenmeleri ve hayatlarına adapte edebilmeleri için deneyime, fırsatlara, özel tasarlanmış uygulamalara ve öğretim etkinliklerine gereksinimleri bulunmaktadır. Bu sayede, karmaşık bilimsel olayları anlamalarını sağlayacak bilimsel bilgiyi kullanabilir, problemleri çözebilir ve daha fazlasını öğrenmek için motive olabilirler (Krajcik & Shin, 2023).

Bilimsel kavramlar öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Pekdağ & Azizoğlu, 2013). Kavramlar, anlayış ve duygularımızın temsili olan zihinsel gösterimler olarak düşünülebilir. Bireyler, önceki deneyimlerine ve duygularına bağlı olarak kendi kavramlarına sahiptirler (Bransford et

al., 2000; National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2018). Fakat çoğunlukla gündelik hayattaki deneyimlerle geliştirilen bu kavramların bilimle ilgili çeşitli yanlışlar ve yanlışlıklar içerme olasılığı bulunmaktadır. Öğrenciler de benzer şekilde öğrenme ortamlarına önceden geliştirmiş oldukları, bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilerle çelişen kavram ve inanışlarla gelebilmektedir (Osborne, 1982). Bilimsel olmayan bu ön kavramlar, literatürde alternatif kavramlar (Driver & Easley, 1978; Hewson & Hewson, 1989) veya sezgisel kavramlar (Burbules & Linn, 1988; Clement et al., 1989) olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Çeşitli teorik argümanlara göre farklı isimlerle anılan ve bilimsel olmayan bilgi yapıları, en genel olarak kavram yanlışları olarak adlandırılmaktadır (Paçacı, 2022). Kavram yanlışlarını gidermek için farklı yaklaşımların ve bu yaklaşımların etkililiğinin incelenmesi, fen eğitimi araştırmalarında önem verilen bir konudur.

Kavramsal değişim, bireylerin yaşamları boyunca kavram ve ilişki ekleyerek bilgi yapılarını geliştirdikleri bir öğrenme sürecidir (National Academies of Sciences, Engineering & Medicine, 2018). Kavramsal değişim konusuna ilişkin görüşler, ilk olarak 1970 ve 1980'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve Piaget tarafından geliştirilen özümleme, düzenleme ve dengeleme basamaklarına dayanmaktadır (Kılıçoğlu, 2022). Bireylerin bilgi yapılarındaki değişiklikler, genellikle yeni deneyimler yaşadıklarında veya yeni bilgiler edindiklerinde ortaya çıkmaktadır (Bransford et al., 2000). Kavramsal değişim süreci, öğrencilerin yeni bir kavramla ya da önceki kavramlarla yeni yollarla bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Bu süreç onların geçmişte karşılaştıkları daha zorlu ve karmaşık problemleri çözmelerine ve zor olan olguları yeni yollarla açıklamalarına yardımcı olmaktadır (Chi & Ceci, 1987). Örneğin, öğrenciler atom kavramını küçük yaşlarından beri duymaktadır. Öte yandan ülkemizde Fen Bilimleri Öğretim Programı ortaokul seviyesinde atomla ilgili temel düzeyde kazanımlar içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla, kazanımlarda da belirtildiği gibi 7. sınıftaki bir öğrenci atomun genel yapısını ve temel parçacıklarını bilip söyleyebilir. Fakat öğrencinin bu konuyla ilgili öğrenme deneyimleri arttıkça, bilgisi daha gelişip derinleşecektir. Örneğin lise seviyesine geldiğinde farklı atom modelleri hakkında bilgiye sahip olacaktır. Bu şekilde öğrenen bireyin atomla ilgili bilgisinin derinleşmesi ve gelişmesi, kavramsal değişim sürecini oluşturmaktadır. Posner ve diğerlerine (1982) göre kavramsal değişimin etkili şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenci sahip olduğu kavramlardan ve bilgilerden hoşnutsuz olmalı, yeni kavramı anlaşılır ve akla yatkın bulmalı ve

yeni kavram faydalı ve gelişime açık olmalıdır. Öğretmenlerin de öğrencilerin kavramlarını geliştirmeleri veya değiştirmeleri gerektiğinde onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu gerekçeyle öğretmenler, sınıflarında ortaya çıkan pedagojik zorluklara ve kavram yanlışlarına yönelik somut, etkili ve verimli çözümlere ihtiyaç duymaktadır. Nitekim, uzun yıllardır fen eğitiminde gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar; kavramsal anlamalara ve öğretim süreçleri boyunca kavramsal değişimlere ilişkin sonuçlar ortaya koymaktadır (Duit & Treagust, 2003; Potvin et al., 2020). Kavramsal değişim ile ilgili araştırma alanının geliştirilmesi, fen eğitiminde öğretmenlerin derslerinde uygulaması noktasında, öğrencilerin gelişimi için olumlu etkilere sebep olacaktır (Potvin et al., 2020).

Literatürde, belli bir disipline veya alana ilişkin genel eğilimlerin ve özelliklerin nasıl olduğuna ilişkin çalışmalar, farklı konularda (örneğin karma yöntem [Özdemir et al., 2021]), bilimin doğası [Caymaz, 2022]), kavram yanlışları (kimya eğitiminde kavram yanlışları [Yavuz, 2017]) ve kavramsal değişim alanında (Kılıçoğlu, 2022) yürütülmüştür. Bu çalışmalar, alandaki genel yönelimleri ortaya koymakla beraber konuyla ilgilenen araştırmacılara yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Bu sebeple, kavramsal değişim alanında ülkemizde son 10 yılda yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesinin ilgili literatüre ve kavramsal değişim konusuyla ilgilenen araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, Türkiye’de fen eğitimi alanında 2013-2023 yılları arasında kavramsal değişim konusu ile ilgili gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel eğilimleri belirlemektir. Bu amaçla, kavramsal değişim ile ilgili tezler; türe, yayınlandığı yıla, yayınlandığı üniversiteye, alana, amaçlara, araştırma yöntemine ve desenine, örneklem/çalışma grubu düzeyine, veri toplama araçlarına ve veri analizine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda son on yılda, ülkemizde fen eğitimi alanında kavramsal değişim konusunda yapılan tezlerle ilgili aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Tezlerin türüne (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı ne şekildedir?
2. Tezlerin yayınlandığı yıllara göre dağılımı ne şekildedir?
3. Tezlerin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı ne şekildedir?
4. Tezlerin alanlara (fen alanı disiplinlerine) göre dağılımı ne şekildedir?
5. Tezlerin amaçlara göre dağılımı ne şekildedir?
6. Tezlerin araştırma yöntemine ve desenine göre dağılımı ne şekildedir?
7. Tezlerin örneklem/çalışma grubu düzeyine göre dağılımı ne şekildedir?
8. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı ne şekildedir?

9. Tezlerin veri analizine göre dağılımı ne şekildedir?

2. Yöntem

Bu çalışma kapsamında son on yılda fen eğitimi alanında ve kavramsal değişim konusunda yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezleri önceden belirlenmiş kriterlere (türe, yayın yılı, üniversite, alan, amaç gibi) göre incelenmiştir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi ve tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri çok sayıda bileşenden oluşan bir evrende, genel bir sonuca ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden bir örneklem ile yürütülen tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2020; Özdemir et al., 2021). Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesinde erişilen, fen eğitimi alanı ile ilişkili 2013-2023 yılları arasında basılan, tez adında “Kavramsal Değişim” anahtar kelimesi geçen toplam 44 adet yüksek lisans ve doktora tezi incelemeye alınmıştır. Tezlerin, 2013 yılı ile 2023 yılının Ağustos ayına dek yayınlanmış olması, erişime açık olması, konuyla ilgili bir uygulama sürecini içermesi ve fen eğitimi alanı ile ilişkili olması en önemli ölçütlerdir. Bu doğrultuda, erişime açık olmayan bir tez, meta analiz içeren bir tez ve sosyal bilgiler ve matematik alanlarıyla ilişkili olan yedi tez inceleme kapsamına alınmamıştır.

Çalışmada verilerin analizi amacıyla betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu ile ilgili yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre incelenip konuyla ilgili genel eğilimlerin ve araştırma sonuçlarının bütüncül şekilde incelenip değerlendirilmesi olarak nitelendirilebilecek sistematik bir analizdir. Bu şekilde, konuyla ilgili araştırmacılara genel bir çerçeve sunulması mümkün olmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014). Çalışmada araştırma sorularında yer alan genel kategorilere (yayın türü, yıl, üniversite, alan, amaç, yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi) göre belirlenen tezler analiz edilerek frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve bulgular tablolara aktarılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla alt başlıklar şeklinde aşağıda sunulmaktadır.

3.1. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin türüne göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek lisans tezi	30	68.18
Doktora tezi	14	31.82
Toplam	44	100

Çalışma kapsamında incelemeye alınan toplam 44 adet tezin önemli bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu (%68.18), daha az oranda tezin (%31.82) ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Tezlerin Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin yayınlandığı yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2013	7	15.91
2014	5	11.36
2015	5	11.36
2016	1	2.27
2017	5	11.36
2018	6	13.64
2019	5	11.36
2020	5	11.36
2021	1	2.27
2022	4	9.09
2023	-	-
Toplam	44	100

İncelenen tezlerin %15.91’inin 2013 yılında (en yüksek sayıda), %2.27’sinin ise 2016 ve 2021 yıllarında (en düşük sayıda) yayınlandığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmanın sonlandığı 2023 yılının Ağustos ayına dek yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezi bulunmamaktadır.

3.3. Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Yayınlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	7	15.91
Balıkesir Üniversitesi	4	9.09
Marmara Üniversitesi	4	9.09
Giresun Üniversitesi	3	6.82
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3	6.82
Adıyaman Üniversitesi	2	4.54
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	4.54
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	4.54
Fırat Üniversitesi	2	4.54
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	4.54
Diğerleri*	13	29.54
Toplam	44	100

Çalışma kapsamında incelenen tezler, toplamda 23 farklı üniversitede yürütülmüştür. 7 adet tez (%15.91) Gazi Üniversitesi'nde, 4 adet tez (%9.09) Balıkesir Üniversitesi'nde ve 4 adet tez (%9.09) de Marmara Üniversitesi'nde yayınlanmıştır. Diğerleri kategorisinde yer alan tezlerin (%29.54) toplam 13 üniversite yayınlandığı belirlenmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi diğer kategorisinde yer alan üniversiteler olup her birinde yürütülen tez sayısı 1 olup, yüzdesi ise 2.27'dir.

3.4. Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. Fen bilimleri alanını ilkökul ve ortaokul seviyesindeki (öğretim programındaki) fen konuları; fizik, kimya ve biyoloji alanlarını ise lise seviyesindeki (lise öğretim programındaki) konular oluşturmaktadır.

Tablo 4. Tezlerin Alanlara Göre Dağılımı

Alan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	27	61.36
Fizik	10	22.73
Kimya	7	15.91
Biyoloji	-	-
Toplam	44	100

İncelenen tezlerin büyük bir çoğunluğunun (%61.36) ilkökul ve ortaokul seviyesinde yer alan fen bilimleri konuları ile ilişkili olduğunu görülmüştür. Tezlerde fen bilimleri alanında yer alan konular arasında *enerji kaynakları ve geri dönüşüm, çözünürlük, Ayın evreleri ve hareketleri, boşaltım sistemi, maddenin tanecikli yapısı, vücudumuzda sistemler, yoğunluk, bitki ve hayvanlarda üreme ve gelişme, maddenin halleri ve ısı, mitoz bölünme* gibi farklı başlıklar ele alınmıştır. Lise seviyesinde ele alınan konular ise fizik, kimya ve biyoloji alanlarında sınıflandırılmıştır. Tezlerde fizik alanında (%22.73) ele alınan konular; *iş-enerji, kuvvet-hareket, su dalgaları, basit elektrik devreleri, ısı-sıcaklık, elektrik akımı* gibi konulardır. Kimya alandaki (%15.91) konuları arasında ise *çevre kimyası, madde ve özellikleri, gazlar, kimyasal denge, çözünürlük, kimyasal bağlar* gibi konular yer almaktadır. İncelenen tezlerde lise seviyesinde biyoloji alanındaki herhangi bir konu ile çalışılmadığı tespit edilmiştir.

3.5. Tezlerin Amaçlara Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin amaçlara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin Amaçlara Göre Dağılımı

Amaç	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kavramsal değişimin kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine etkisinin incelenmesi	19	38.00
Kavramsal değişimin farklı değişkenler üzerine etkisinin incelenmesi	16	32.00
Farklı yöntem ve yaklaşımların kavramsal değişim üzerine etkisinin incelenmesi	13	26.00
Kavramsal değişim yaklaşımının bilimin doğası unsurlarına etkisi	2	4.00
Toplam	50	100

Tezler amaçları açısından incelediğinde kavramsal değişimin kavram yanılıgularının giderilmesi üzerine etkisinin inceleyen tezlerin büyük oranda olduğu görülmektedir (%38.00). Bunun yanı sıra kavramsal değişimin farklı değişkenler üzerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı tezlerde (%32.00) yer alan değişkenler; teorik konunun anlaşılması, akademik başarı, motivasyon, bilimsel süreç becerileri, ilgi, bilişsel yük, tutum, günlük yaşamla ilişkilendirme gibi farklı bileşenlerdir. Farklı yöntem ve yaklaşımların kavramsal değişim üzerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı tezlerde (%26.00); argümantasyon, teknoloji destekli öğretim, bilimin doğası, sorgulama temelli öğretim, drama, ikili yerleşik öğrenme modeli, GEMS tabanlı öğrenme gibi farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılmıştır.

3.6. Tezlerin Araştırma Yöntemine ve Desenine Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel araştırma	29	65.91
Nitel araştırma	6	13.64
Karma araştırma	8	18.18
Belirtilmemiş	1	2.27
Toplam	44	100

İncelenen tezlerin büyük bir kısmında nicel araştırma yönteminin kullanıldığı (%65.91), bir kısmında (%18.18) ise karma araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. İncelenen bir tezde, araştırma sürecinde uygulanan basamaklar ve uygulama süreçleri açıklanmış fakat yönetime ilişkin bir bilgi verilmemiştir.

Kavramsal değişim konusunda incelenen tezlerin araştırma desenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Desen	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yarı deneysel desen	28	56.00
Deneysel desen	2	4.00
Basit deneysel desen	2	4.00
Tarama çalışması	2	4.00
Durum çalışması	6	12.00
Doküman analizi	1	2.00
Olgubilim	1	2.00
Gömülü desen	2	4.00
İç içe sıralı desen	1	2.00
Sıralı açıklayıcı desen	1	2.00
Yakınsayan paralel desen	1	2.00
Karma araştırma yöntemi-deseni belirtilmemiş	3	6.00
Toplam	50	100

İncelenen tezlerde çoğunlukla yarı deneysel desenin kullanıldığı (%56), diğer deneysel desen çeşitlerinin (%4) ve tarama çalışmasının (%4) ise az sayıda tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca, nitel araştırma ve karma araştırma yöntemi ile uyumlu olarak tezlerde genellikle durum çalışmasının (%12) kullanıldığı tespit edilmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılan bazı tezlerde (%6) desene ilişkin bir bilginin verilmediği belirlenmiştir.

3.7. Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubu Düzeyine Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusu ile ilgili yapılan tezlerin örneklem/çalışma grubu düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Tezlerin Örneklem/Çalışma Grubu Düzeyine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	4	9.09
4. sınıf	4	9.09
Ortaokul	19	43.18
5. sınıf	4	9.09
6. sınıf	4	9.09
7. sınıf	7	15.91
8. sınıf	4	9.09
Lise	11	25.00
9. sınıf	4	9.09
10. sınıf	4	9.09
11. sınıf	3	6.82
Özel yetenekli öğrenciler	1	2.27
Öğretmen adayı	8	18.18
<i>Fen bilgisi öğretmen adayı</i>	4	9.09
<i>Fizik öğretmen adayı</i>	2	4.54
<i>Sınıf öğretmeni adayı</i>	1	2.27
<i>Okul öncesi öğretmen adayı</i>	1	2.27
Üniversite öğrencisi	1	2.27
Toplam	44	100

İncelenen tezlerde yer alan örneklem/çalışma grubunun çoğunlukla ortaokul öğrencilerinden (%43.18) ve lise öğrencilerinden (%25.00) oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma grubunda/örnekleme 12. sınıf seviyesinde öğrencilerinin yer aldığı bir tezin olmaması da önemli bir bulgudur. Bunun yanı sıra bazı tezlerde (%18.18) öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Fakat bu gruplar arasında biyoloji ve kimya branşlarından öğretmen adayları yer almamıştır. Bir tezde 7. sınıfı tamamlamış ve BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli öğrenci grubuyla, başka bir tezde ise İran’da biyoloji eğitimi alan üniversite öğrencileriyle çalışıldığı tespit edilmiştir.

3.8. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusu ile ilgili yapılan tezlerin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kavramsal anlama testi	24	24.49
Tutum ölçeği	14	14.29
Akademik başarı testi	13	13.26
Yarı yapılandırılmış görüşme	13	13.26
Kavram yanılığası testi	10	10.20
Bilimsel süreç becerileri testi	4	4.08
Motivasyon ölçeği	3	3.06
Çalışma yaprağı	3	3.06
Bilimin doğası görüş ölçeği	3	3.06
Diğer	11	11.22
Toplam	98	100

İncelenen tezlerde çoğunlukla kavramsal anlama testi (%24.49), tutum ölçeği (%14.29), akademik başarı testi (%13.26) ve kavram yanılığası testi (%10.20) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme (%13.26) ve çalışma yaprağı (%3.06) kullanılarak nitel yolla veriler toplanmıştır. Diğer kategorisinde yer alan veri toplama araçları (%11.22) ise yazılı argüman, rubrik, öğrenci günlüğü, günlük yaşamla ilişkilendirme testi, öz değerlendirme testi, klinik mülakat, bilimsel epistemolojik inanç ölçeği şeklindedir.

3.9. Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımı

Kavramsal değişim konusu ile ilgili yapılan tezlerin kullanılan veri analizine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Tezlerin Veri Analizine Göre Dağılımı

Veri Analizi	Frekans (f)	Yüzde (%)
t-testi	17	23.29
Betimsel istatistik	15	20.55
İçerik analizi	10	13.70
Dereceli puanlama anahtarı	8	10.96
Kovaryans analizi	7	9.59
Wilcoxon işaretli sıralar testi	4	5.48
Mann Whitney U testi	3	4.11
Tek yönlü varyans analizi	3	4.11
Argüman analizi	2	2.74
Diğer	4	5.48
Toplam	73	100

İncelenen tezlerde kullanılan veri analizin çoğunlukla t-testi (%23.29), betimsel istatistiksel analiz (%20.55) ve içerik analizi (%13.70) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra diğer kategorisinde (%5.48) ise MANOVA, MANCOVA ve Spearman korelasyon analizi yer almaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, 2013-2023 yılları arasında Türkiye’de fen eğitimi alanında kavramsal değişim konusunda yapılan lisansüstü tezlerdeki genel eğilimlerin betimsel olarak incelenmesidir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, belirlenen yıl aralığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Alanyazında farklı konularda yapılan lisansüstü tezlere ilişkin betimsel analizlerin sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Karakoyun ve Uzun’un (2022) 2011-2022 seneleri arasında yayınlanan çevre eğitimi ile ilgili tezleri incelendikleri çalışmalarında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla sayıda olduğu tespit edilmiştir. Albayrak ve Çiltaş (2017) bu durumun, Türkiye’de doktora aşamasında daha az sayıda öğrenci olmasından ve doktora tezi yazım sürecinin yüksek lisans tezi yazım sürecine kıyasla daha zorlayıcı olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla sayıda tezin 2013 yılında, en az sayıda tezin ise 2016 ve 2021 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Öte yandan 2023 yılının Ağustos ayına dek bu konuyla ilişkili bir teze rastlanmamıştır. Kılıçoğlu’nun (2022), 1981-2021 yılları arasında kavramsal değişimle ilgili yapılan eğitim araştırmalarını (makale, tez) incelediği çalışmasında, 2013 ve 2014 yıllarında en fazla sayıda yayının yer aldığı ortaya konmuştur. Mevcut çalışmada makale türündeki çalışmalar kapsama alınmamıştır. Bundan dolayı, 2014 yılına ilişkin bulguların farklı olabileceği düşünülmektedir. Buna rağmen, çalışmamızda 2013 senesine ilişkin bulgunun, daha geniş kapsamlı yürütülen Kılıçoğlu’nun (2022) çalışmasındaki bulguyla paralellik taşıdığı görülmüştür.

Tezlerin yayımlandığı üniversiteler incelendiğinde en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı tespit edilmiştir. Literatürde de fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapılan lisansüstü tezler ile ilgili bir araştırmada (Köseoğlu & Eroğlu Doğan, 2020) en fazla çalışma yapılan üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Karakoyun ve Uzun’un (2022) çalışmasında da en fazla sayıda lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi’nde yayımlandığı tespit edilmiştir.

Tezlerin amaçları açısından incelendiğinde, “kavramsal değişim yaklaşımının kavram yanlışlarına veya başka değişkenler (örneğin tutum, akademik başarı) üzerine etkisinin incelenmesi” amacının frekans ve yüzde değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kılıçoğlu (2022) kavramsal değişimle alakalı bilimsel çalışmalarda en fazla kavram yanlışlığı ve alternatif kavramlar gibi anahtar kelimelerin yer aldığını bulmuştur. Ayrıca, Duran Uzun ve Koparan (2020), kavramsal değişim ile ilgili etkinliklerin akademik başarı ve tutum üzerinde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışma kapsamında ele alınan tezlerin alanlarına ve çalışma grubu/örneklem düzeyine göre dağılımlarına ilişkin bulguların birbirleriyle paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Fen bilimleri alanında daha fazla tezin yapıldığı, çalışma grubunda da çoğunlukla ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yer aldığı görülmüştür. Çeşitli çalışmalarda (Aydoğan & Köksal, 2017; Bal & Koray, 2002) kavram yanlışlarının ilköğretim ve ortaokul düzeyinde giderilmesinin anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıracağı belirtilmiştir. Ayrıca, ilköğretim dönemindeki fen kavramlarının, ileri sınıf düzeylerinde fizik, kimya ve biyoloji gibi disiplinlerdeki konu ve kavramlara temel oluşturacağı düşünülmektedir (Chi & Ceci, 1987). Bu çalışmaların bulgularıyla paralel olarak kavramsal değişimle ilgili lisansüstü tezlerin çoğunlukla ortaokul seviyesindeki öğrencilerle ve fen bilimleri konularıyla ilgili olarak yürütüldüğü söylenebilir.

Araştırma yöntemine ve desenine göre inceleme yapıldığında tezlerde nicel yöntemin ve yarı deneysel desenin sıklıkla tercih edildiği tespit edilmiştir. Nicel yöntemlerden biri olan yarı deneysel desende daha önceden oluşturulmuş hazır gruplar, deney ve kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu özel bir etkiye (örneğin farklı bir öğretime) uğrarken kontrol grubu ise normal şekilde öğretime devam etmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası uygulanan testlerle elde edilen veriler analiz edilerek, kullanılan öğretimin etkisi incelenmektedir (Büyüköztürk et al., 2012). Çalışmada yer alan birçok tez, ortaokul ve lise seviyesinde hali hazırda oluşturulmuş farklı şubelerin (örneğin 7A ve 7B gibi) deney ve kontrol grubu olarak atanmasıyla yürütülmüştür. Buna benzer bir bulgu, Paçacı (2022) yaptığı meta-analiz çalışmasında da ortaya konmuştur. Yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmaların ortalama etki büyüklüğünün, gerçek deneysel desen kullanılan çalışmalara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında çoğunlukla kavramsal anlama testinin, tutum ölçeğinin ve akademik

başarı ölçeğinin yer aldığı görülmüştür. Tezlerde kullanılan veri analizi çeşitleri de veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla paralellik taşımaktadır. Tezlerde genellikle t-testi analizlerinin ve betimsel istatistik hesaplamalarının yapıldığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, ileride yapılacak araştırmalarda kavramsal değişim yöntemi ile öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin bilimsel kavramalarının nasıl değişebileceği ve gelişebileceği incelenebilir. Bunun yanı sıra, lise biyoloji seviyesinde yer alan bir konu olmaması sebebiyle, özellikle biyoloji eğitimi alanında kavramsal değişim konusu ile ilgili yapılacak araştırmalar alana katkı sağlayacaktır. Yapılacak çalışmalarda daha derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yönteminin kullanılması önerilmektedir. Kavramsal değişimle bilimin doğası konusunu bir araya getiren az sayıda tez bulunmaktadır. Bilimsel okuryazarlığı sağlayabilmek için öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu sebeple kavramsal değişim ile bilimin doğasına ilişkin görüşler arasındaki ilişki ve etkileşimler farklı çalışmalarda ayrıntılı şekilde incelenebilir.

Mevcut çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır ve gelecek araştırmacılar için bu sınırlılıkların vurgulanması önemli olacaktır. Çalışmada, ülkemizde yayınlanan lisansüstü tezlere odaklanılmıştır ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazındaki bilimsel makaleler incelemeye alınmamıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, kavramsal değişim ile ilgili bilimsel makalelerin genel eğilimleri konusuna odaklanılabilir.

Kaynakça

Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 258-283.

Aydoğan, Ş., & Köksal, E. A. (2017). İlköğretim fen eğitiminde kavram yanlışları konusunda yapılan çalışmaların içerik analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 232-260.

Bal, Ş., & Koray, C. Ö. (2002). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ışığın hızı ile ilgili yanlış kavramları ve bu kavramları oluşturma şekilleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-11.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Copken, R. R. (2000). *How people learn* (vol. 11). National Academy Press.

Burbules, N. C., & Linn, M. C. (1988). Response to contradiction: Scientific reasoning during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 80, 67-75.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.

Caymaz, B. (2022). Türkiye'de bilimin doğası öğretimini konu alan ve 2005-2020 yılları arasında yayınlanan tezlerin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 755-786.

Chi, M. T., & Ceci, S. J. (1987). Content knowledge: Its role, representation, and restructuring in memory development. *Advances in Child Development and Behavior*, 20, 91-142.

Clement, J., Brown, D. E., & Zietsman, A. (1989). Not all preconceptions are misconceptions: Finding 'anchoring conceptions' for grounding instruction on students' intuitions. *International Journal of Science Education*, 11(5), 554-565.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigm. A review of literature related to the concept development in adolescent science student. *Studies of Science Education*, 5, 61-84.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.

Duran Uzun, D., & Koparan, T. (2020). Rasyonel sayılar konusu ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1267-1289.

Hewson, P. W., & Hewson, M. G. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.

Karakoyun, N., & Uzun, N. (2022). 2011-2022 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-65.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. Basım). Nobel.

Kılıçoğlu, G. (2022). Kavramsal değişimle ilgili yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi: 1981-2021 yılları arası. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(3), 759-774.

Köseoğlu, S., & Eroğlu Doğan, E. (2020). Türkiye'de 2010-2017 yılları arasında fen bilgisi öğretmenliği bilim dalında yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1122-1147.

Krajcik, J., & Shin, N. (2023). Student conceptions, conceptual change, and learning progressions. In N. G. Lederman, D. L. Zeidler & J. S. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education: Volume III* (pp.121-157). Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. National Academies Press.

National Research Council. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academies Press.

Osborne, R. J. (1982). Science education: Where do we start? *Australian Science Teachers Journal*, 28(1), 21-30.

Özdemir, A., Tanoba, T., Karaokur, Ş., & Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yönetsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-53.

Paçacı, Ç. (2022). *Effectiveness of conceptual change strategies in science education: A meta-analysis*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Pekdağ, B., & Azizoğlu, N. (2013). Semantic mistakes and didactic difficulties in teaching the “amount of substance” concept: A useful model. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(1), 117-129.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P.W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.

Potvin, P., Nenciovici, L., Malenfant-Robichaud, G., Thibault, F., Sy, O., Mahhou, M. A., ... & Chastenay, P. (2020). Models of conceptual change in science learning: Establishing an exhaustive inventory based on support given by articles published in major journals. *Studies in Science Education*, 56(2), 157-211.

Yavuz, S. (2017). Kimya eğitimi alanında kavram yanlışları ile ilgili tamamlanmış tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2005-2015). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 957-974.

BÖLÜM X

BULUT BİLİŞİME DAYALI BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

Computer and Educational Technologies Training Based on Cloud Computing

Zafer GÜNEY

*(Dr. Öğr. Üyesi), İstanbul Topkapı Üniversitesi,
Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği,
E-mail.zaferguney@topkapi.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1974-4264*

1. Giriş

Bilgisayar Teknolojileri Eğitimi (BTE) özellikle günümüzün dijital çağında büyük bir öneme sahiptir. BTE, bireylere bilgisayar programlama, ağ yönetimi, veri analizi gibi beceriler kazandırır. Böylece öğrenciler, teknolojiye dayalı iş dünyasında rekabetçi olabilirler. BTE aynı zamanda dijital okuryazarlık ve güvenlik konularında da bilinçlenmeyi sağlar, böylece bireyler interneti daha güvenli bir şekilde kullanabilirler. Eğitim kurumları, öğrenci öğrenimini geliştirmek için öğrenim yönetim sistemleri, içerik yönetim sistemleri, sanal ağlar ve sanal makineler gibi teknoloji destekli öğrenme araçlarını yaygın bir şekilde kullanıyor olsalar da birçok kurum hala çeşitli alanlarda eksiklikler yaşamaktadır (Gupta ve diğ., 2023). BTE, bireylerin, işletmelerin ve kurumların teknoloji becerilerini kazanmalarını ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanmalarını hedefler. Temel amaç, katılımcılara bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilme yetisi kazandırmaktır. Günümüzde BTE'nin önemi daha da artmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, bilgi teknolojilerinin iş dünyasından eğitime, sağlık hizmetlerinden hükümet işleyişine kadar geniş bir yelpazede kullanılmasıdır. Bu, bireylerden eğitim profesyonellerine kadar, herkesin bilgisayar teknolojileri eğitimi ile donatılmasının sadece eğitim alanında rekabetçi bir avantaj sağlamakla kalmayıp aynı zamanda iş dünyasında daha

yetenekli ve işe alınabilir hale gelmelerini destekler. Bu bağlamda bulut bilişim BTE'nin evrimine yol açan ve eğitim alanını dönüştüren çok önemli faktördür.

Bulut bilişim hem bir platform hem de bir uygulama biçimi olarak tanımlanabilir (Boss ve diğ., 2007). Bulut bilişim, her yerden ve her zaman bilgi işlem kaynaklarına kolayca erişmeyi ve hızlıca kullanmayı sağlayan bir modeldir, yönetimi minimal ve hızlıdır (Liu ve diğ., 2011). Bulut bilişim, modern teknolojinin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Bu teknoloji, verilerin ve uygulamaların internet üzerindeki sunucular aracılığıyla depolandığı ve erişildiği bir sistemdir. Bulut bilişim, kullanıcılara fiziksel cihazlarına bağlı kalmadan bilgilere her yerden erişme ve işleme imkânı sunar. Bu sayede şirketler veri depolama ve işleme maliyetlerini azaltabilir ve daha verimli çalışabilirler. Ayrıca bireyler de kişisel verilerini güvenli bir şekilde saklayabilir ve çeşitli hizmetlere internet bağlantısı olan herhangi bir cihazdan erişebilirler. Geleneksel bilgisayar teknolojileri altyapısından farklı olarak, bulut bilişim verileri, uygulamaları ve hesaplamaları yerel sunucular yerine uzak sunucularda depolayıp işler. Bu yaklaşım, kullanıcıların cihazlarına bağlı olmaksızın verilere her yerden erişmelerini ve işlem yapmalarını sağlar. Bu, bilgisayar teknolojileri kaynaklarını paylaşmayı ve isteğe bağlı olarak ölçeklemeyi mümkün kılar. Bulut bilişimin getirdiği esneklik, ölçeklenebilirlik ve maliyet etkinliği, işletmeler ve kurumlar için cazip hale getirirken eğitim alanında da büyük potansiyel sunar.

Bulut bilişim ve BTE arasındaki ilişki oldukça güçlüdür. Bulut bilişim, özellikle günümüz dünyasında büyük verilerin işlenmesi ve depolanması için kullanılır. Bu nedenle, BTE alanındaki kişiler ile kurum ve kuruluşlar bulut bilişim teknolojilerini anlamak ve kullanmak zorundadır. Aynı zamanda BTE bulut bilişimin güvenli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak becerileri kazandırır. Bu nedenle, bu iki alan arasındaki ilişki, teknoloji tabanlı iş dünyasında başarılı olmak için kritik bir öneme sahiptir. BTE, bulut bilişim konusundaki bilgiyi artırırken, bulut bilişim de bilgisayar teknolojileri eğitimini pratiğe dökmek için önemli bir platform sunar. Bulut bilişim, eğitim kurumlarının kapasitelerini artırma ve güvenliği riske atmadan öğretim ve araştırma faaliyetlerine daha fazla odaklanma fırsatı sunar (Chandra & Malaya, 2012). Üniversitelerde bulut bilişim teknolojisi ve öğrenme yönetim platformlarının kullanılması, öğretim süreçlerinin verimliliğini artırır (Dong, Ma, & Liu, 2012). Birlikte çalıştıklarında, bireyler ve organizasyonlar teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanabilir ve rekabet avantajı elde edebilirler. Mevcut finansal ihtiyaçlar nedeniyle, yükseköğretim kurumları, eğitim, araştırma ve geliştirme faaliyetleri için gerekli bilgisayar teknolojileri desteğini sağlama

konusunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede bulut bilişim ortamı, yükseköğretim kurumlarını bu zorluklardan kurtarabilir (Pardeshi, 2014). Bulut bilişim, özellikle bütçe sıkıntısı yaşayan eğitim kurumları için bilgi sistemlerini daha etkili bir şekilde işletmek için daha fazla sermaye harcamadan mükemmel bir alternatiftir (Ercan, 2010). Eğitim sektörü özellikle yükseköğretim alanı, bulut bilişim teknolojilerinden birçok fayda sağlayabilir, bu nedenle bulut bilişim hizmet mimarisini eğitim kurumları için daha uygun hale getirmek, dünya genelinde çeşitli eğitim kurumları tarafından benimsenmesi için kritik öneme sahiptir (Gupta ve diğ., 2023). Eğitim kurumları, sınırlı kaynaklara sahip olsalar bile bulut bilişimin sunduğu potansiyel avantajları kullanarak yüksek kaliteli hizmet sağlayabilirler (Almajalid, 2017). Koch ve diğ. (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitimde bulut bilişimin maliyet etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için, yük tahmin modellerinin ince ayarlarını yapabilmeye olanaksal bir yöntem önerilmiştir. Eğitimde bulut bilişim kullanımına yönelik belirlenen trendler, gelecekteki bilgisayar teknolojisi uzmanlarının bulut odaklı öğrenme ortamları tasarlama becerisinden bilgi teknolojisi uzmanlarının bulut teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme yetkinliğine kadar geniş bir yelpazede açıkça görülmektedir (Hollender ve diğ., 2010). Bulut teknolojilerine dayalı BTE öğrencilere ve eğitimcilerine her yerden ve her zaman erişilebilir öğrenme kaynakları sunar, iş birliği ve paylaşım olanaklarını artırır ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirir. Bu yaklaşım, öğrenme materyallerini bulutta depolayarak ve öğrencilere her an erişim sağlayarak öğrenmeyi daha esnek ve kullanıcı dostu hale getirir. Bulut bilişim geleneksel sınıf ortamlarının ötesine geçer ve öğrencilere birçok avantaj sunar. Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin iş birliği ve paylaşım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, özgün ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunar. Günümüzde, eğitimi desteklemek amacıyla bulut tabanlı hizmetlerin kullanımının giderek arttığı görülmektedir.

2. Bulut Bilişim

Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü (NIST) tarafından tanımlandığı şekliyle bulut bilişim, yüksek derecede yapılandırılabilir hesaplama kaynaklarının ortak bir havuzuna kolay ve isteğe bağlı ağ erişimi sunan bir paradigmadır (NIST, 2011). Bulut bilişim, modern bilgisayar teknolojilerinin vazgeçilmez bir unsuru olup dijital çağımızda hayati bir rol oynamaktadır. Bulut bilişimi benimsemenin ana motivasyonu, özellikle donanım ve yazılım masraflarını azaltma konusundaki ekonomik faydalarında yatar (Erl, Puttini, & Mahmood, 2013). Bulut bilişim, sanallaştırma ve dağıtık bilişim gibi

teknolojilerden faydalanarak internet üzerinden hizmet sunma ve barındırma için yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Liao ve diğ., 2013). Bulut bilişim veri depolama, hesaplama gücü, ağ kaynakları gibi bilgisayar kaynaklarının bilgisayar ağları ve özellikle de İnternet ağı üzerinden sunucular aracılığıyla paylaşıldığı bilgisayar teknolojileri yaklaşımını ifade eder. Bu yaklaşım, geleneksel yerel bilgisayar sistemlerine dayalı altyapı modelinden farklıdır ve kullanıcılara gereksinim duydukları anda ve gereksinim duydukları miktarda bu kaynaklara erişim imkânı sağlar. Bu esneklik, işletmelere ve bireylere daha düşük maliyetlerle ve daha yüksek verimlilikle hizmet sunma fırsatı sunar. Bulut bilişim terimi, uzun bir tarihsel gelişim sürecinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bulut bilişimin avantajları arasında maliyet tasarrufu, ölçeklenebilirlik, kolay erişilebilirlik ve hızlı devreye alma gibi faktörler sayılabilir (Buyya, Broberg, & Goscinski, 2010). Bulut bilişim, maliyet-etkin ve ölçeklenebilir kurumsal bilgi hizmetleri sunma trendi haline gelmiştir (Wang ve diğ., 2015). Bulut bilişimin tarihsel gelişimi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Bulut Bilişimin Tarihsel Gelişimi (Vasileiadou, Ullrich, & Tamm, 2011)

Yıl	Tarihçe
1959	Transistörlü “IBM 7090” bilgisayarının kullanıma sunulması.
1960	John McCarthy’nin “hesaplama bir gün bir kamu hizmeti olarak organize edilebilir” öngörüsü, telefon hatları üzerinden uzaktan bir “bilgisayar programına” bağlanarak işlem gücünün elde edilmesi.
1969	ARPANET’in de gelişiminden sorumlu J.C.R. Licklider’in “galaksiler arası bilgisayar ağı” fikri.
1970	Devasa küresel bilgisayar merkezlerinin kurulması.
1980	Kişisel bilgisayarların kullanılmaya başlaması.
1990	Ticari anlamda büyük ağları nitelemek amacı ile ilk kez “bulut” teriminin kullanılması.
1999	İnternet üzerinde bulut hizmetlerinden UHOS hizmetlerinin yaygınlaşmaya başlaması.
2000-2003	Microsoft firmasının Web servisleri ile UHOS’u tanıtarak “bulut bilişim” terimini kullanması. IBM firmasının UHOS hizmetlerini kullanıma sunması. Amazon firmasının depolama, hesaplama gibi web hizmetleri.
2006	“Amazon Elastic Compute Cloud” bulut hizmetleri.
2007	Google, IBM ve diğ. Küresel bulut hizmetleri.
2009	Web 2.0 bulut hizmetleri (Google Apps vb.)
2010	Dünyada hem kamu ve hem de özel sektörde bulut bilişim kullanımının artan oranlarda yaygınlaşması.

Bulut bilişim, farklı hizmet modellerini içerir ve kullanıcılara çeşitli seçenekler sunar.

- **Yazılım olarak Hizmet (Software as a Service, SaaS):** Kullanıcılara yazılım uygulamalarını internet üzerinden sunan bir hizmettir. Örneğin, Gmail veya Microsoft Office 365 gibi yazılımlar bulut tabanlı SaaS örnekleridir.

- **Platform olarak Hizmet (Platform as a Service, PaaS):** Geliştiricilere uygulama geliştirmek için bir platform sağlar. PaaS, yazılım geliştirme sürecini kolaylaştırır ve hızlandırır.

- **Altyapı olarak Hizmet (Infrastructure as a Service, IaaS):** İşletmelerin sunuculara, depolamaya ve ağ kaynaklarına ihtiyaç duydukları anda erişim sağlar. Bu sayede fiziksel donanımın maliyeti ve yönetimi ortadan kalkar.

Bulut bilişim ayrıca dağıtım modellerine göre sınıflandırılır:

- **Genel Bulut (Public Cloud):** Genel bulut hizmetleri, birden fazla müşteri veya kiracı tarafından kullanılır. Hizmet sağlayıcısı, kaynakları paylaşır ve bu kaynaklara internet aracılığıyla erişim sağlar.

- **Özel Bulut (Private Cloud):** Özel bulut, yalnızca belirli bir organizasyonun kullanımı için oluşturulur. Bu, daha fazla güvenlik ve özelleştirme sağlar.

- **Hibrit Bulut (Hybrid Cloud):** Hibrit bulut, genel ve özel bulutların birleştirildiği bir modeldir. İşletmeler, ihtiyaçlarına göre uygulamalarını ve verilerini genel ve özel bulutlar arasında taşıyabilirler.

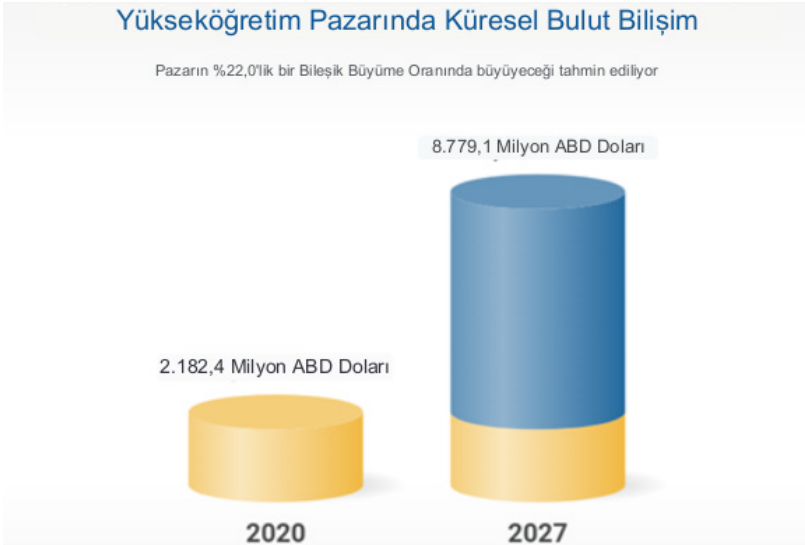
Bulut bilişimin hedefleri arasında daha ucuz bilişim altyapısı sağlamak da bulunur (Dudash, 2016). Bulut bilişimin temel özellikleri, kullanıcıların pahalı bilişim altyapısına sahip olmalarını gerektirmemesi ve hizmetlerinin maliyetinin düşük olmasıdır (Singh & Chatterjee, 2017). Bulut bilişim, e-iş, sosyal ağlar ve daha fazla alanda da önemli bir rol oynar (Boss ve diğ., 2007). İşletmelerin hizmetlerini bulut altyapısına taşıma motivasyonunun temel nedeni maliyet etkili olmasıdır (Somani ve diğ., 2017). Bulut bilişimin dezavantajlarından biri, internet bağlantısı kesildiğinde veri gizliliği ve güvenlik endişelerine yol açabileceği gibi erişim sorunlarına da neden olabilir (Buyya ve diğ., 2010). Bulut bilişimin dezavantajları arasında güvenlik endişeleri ve bağımlılık riski ön plana çıkar (Hurwitz ve Kirsch, 2020).

3. Bulut Bilişime Dayalı Bilgisayar Teknolojileri Eğitimi

BTE, bireylerin, işletmelerin ve kurumların modern bilgisayar teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneklerini kazandırmayı amaçlayan kritik bir eğitim alanını ifade eder. BTE, bireylerin dijital çağın karmaşıklığına ve hızına ayak uydurabilmesi için temel ve ileri düzeyde bilgisayar becerileri kazanmalarını teşvik eder. Bu eğitim, birçok farklı sektörde ve yaşamın farklı alanlarında son derece değerli bir rol oynamaktadır. BTE'nin önemi, bugünün bilgi toplumunda ve iş dünyasında giderek artmaktadır. İş dünyası, hızla dijitalleşmekte ve bu nedenle teknolojiye hâkim olan bireyler ve profesyoneller iş gücünün en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. BTE, bireylere rekabetçi bir avantaj sağlar çünkü işverenler, teknoloji becerileri olan çalışanları daha değerli bulur. Aynı zamanda, BTE, iş dünyasının hızla değişen dinamiklerine ayak uydurabilen çalışanların yetişmesine yardımcı olur. BTE, iş dünyasında sadece iş arayanların değil, aynı zamanda kariyerlerini ilerletmek isteyenlerin de vazgeçilmez bir parçası haline gelir. BTE eğitimi, temel bilgisayar becerilerinden başlayarak daha karmaşık ve özelleşmiş konulara kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Temel BTE becerileri, bilgisayar kullanma, ofis uygulamalarını kullanma, internet gezinme ve e-posta kullanma gibi yetenekleri içerir. Bu temel beceriler, herhangi bir kişinin günlük yaşamda ve iş yerinde daha etkili olmasına yardımcı olur. Daha ileri düzeyde, BTE eğitimi programları programlama, veri tabanı yönetimi, ağ güvenliği, veri analitiği ve YZ gibi konulara da odaklanabilir. Bu beceriler, bilgisayar teknolojileri alanında uzmanlaşmayı hedefleyenler için kritiktir. Özellikle bu tür becerilere sahip kişiler, teknoloji sektöründe, yazılım geliştirme, siber güvenlik veya büyük veri analizi gibi alanlarda kariyer yapma fırsatına sahiptir.

BTE, iş dünyasında stratejik bir öneme sahiptir. İşletmeler, verimliliklerini artırmak, rekabet avantajı elde etmek ve müşterilere daha iyi hizmet sunmak için bilgisayar teknolojilerini kullanırlar. BTE eğitimi almış profesyoneller, işletmelerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olabilirler. Ayrıca, BTE, işletmelerin dijital dönüşüm süreçlerini başarıyla yönetmelerine katkıda bulunur. İş dünyası sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir ve bu değişime ayak uydurabilen, yeni teknolojilere hâkim olan çalışanlara ihtiyaç duyar. BTE eğitimi almış profesyoneller, işletmelerin dijitalleşme yolculuklarını destekleyerek bu ihtiyacı karşılarlar. BTE'nin temel ilkeleri, günümüzün hızla değişen teknoloji ortamında bireylerin, işletmelerin ve toplumun daha rekabetçi ve bilgiye dayalı bir geleceğe hazırlanmalarına yardımcı olur. Bu eğitim, teknolojiye dayalı bir dünyada başarılı olmanın anahtarlarından biridir ve iş

dünyasındaki rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, bulut bilişim, eğitim sektöründe dönüşümü tetikleyen bir anahtar olarak kabul edilmektedir. Praveena ve Betsy (2009), üniversitelerde bulut kullanımına dair kapsamlı bir giriş sunmuşlardır. Geleneksel sınıf tabanlı eğitim modelinin ötesine geçen bulut bilişim, eğitimde farklı bir paradigmayı temsil eder. Bu teknoloji, öğrencilere ve eğitimcilerine çevrimiçi öğrenme, öğretme ve iş birliği fırsatları sunar. Öğrenciler, ders materyallerine, öğrenme kaynaklarına ve öğretmenlere internet bağlantısı olan her yerden erişebilirler. Bu, öğrenmeyi sınıf dışına taşır ve öğrencilere daha fazla esneklik sağlar. Eğitim kurumları, bulut bilişimi benimsemeleri durumunda bir dizi avantaj elde ederler. Eğitim kurumları altyapı maliyetlerini azaltabilirler. Bulut bilişim mimarisi, eğitim kurumlarının altyapı yükünü servis sağlayıcılara devrederek, dinamik ölçeklenebilirlik sayesinde altyapının otomatik olarak ayarlanmasını sağlar, böylece hizmet aksamaları önlenir (Selvi & Küçüksille, 2012). Mitchell (2008) tarafından yapılan çalışmada mevcut öğrenme yapıları genel olarak gözden geçirilmiş ve eğitim kurumlarının bulut bilişim kaynaklarını etkili bir şekilde yönetip yönetemediği konusunda bir araştırma yapılmıştır. Söz konusu çalışmada ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin web kaynaklarını en iyi şekilde bulabilme zorluğuna dair elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Kendi veri merkezlerini işletmek yerine, bulut tabanlı hizmetler kullanarak kaynakları daha verimli bir şekilde kullanabilirler. 2020’de 2.182,4 milyon dolar olan bir değere sahip olan bulut bilişim pazarının 2027’ye kadar dünya genelinde 8.7 milyar doları bulması öngörülmüyor (Şekil 1).



Şekil 1. Yüksek Öğretim ve Bulut Bilişim (GlobeNewswire, 2022).

Bulut bilişim, eğitim kurumlarının kaynaklarını öğrencilere daha etkili bir şekilde sunmalarına yardımcı olur. Bulut bilişim ortamındaki öğretim kaynak kütüphanesi, güçlü arama ve sorgu yetenekleri, standartlaştırma, bulut tabanlı veri depolama ve merkezi kullanıcı kontrolü gibi özellikler sunar (Chandra & Malaya, 2012). Bu, eğitim materyallerini güvenli bir şekilde depolamayı ve paylaşmayı kolaylaştırır. Veriler ve belgeler buluta yedeklendiğinde, kaybolma veya zarar görme riski azalır. Bu, öğrenci kayıtları, notlar ve diğer önemli bilgiler için son derece kritik bir unsur teşkil eder. Bulut bilişim, öğrencilere benzersiz fırsatlar sunar. Öğrenciler, çevrimiçi ders materyallerine her zaman ve her yerden erişebilirler. Bu, öğrencilerin öğrenme hızlarını kendi gereksinimlerine göre ayarlamalarına olanak tanır. Ayrıca, bu teknoloji iş birliği fırsatlarını artırır. Öğrenciler, projeler üzerinde iş birliği yapabilir, belgeleri paylaşabilir ve çevrimiçi sınıf ortamlarında etkileşimde bulunabilirler. **Şekil 2**'de gösterilen eğitimsel bulut bilişim, binlerce bilgisayarın gücünü bir soruna odaklayabilir, araştırmacılara daha önce hiç olmadığı kadar hızlı araştırma yapma, modeller bulma ve keşiflerde bulunma imkânı sağlayarak daha akıllı bir gezegen inşa etmeye yardımcı olabilir.



Şekil 2. Eğitimsel Bulut Bilişim (IBM Cloud Academy).

Bulut bilişimin eğitim yönetiminde sunduğu avantajlar şunlardır (Yu, 2021):

- Öğretim faaliyetleri internet erişimine sahip herhangi bir cihazla her zaman ve her yerde gerçekleştirilebilir hale gelir. Bunun yanı sıra, bulut bilişim ekipman maliyetlerini büyük ölçüde azaltır, çünkü internete erişebilen bir terminal cihazı ve tarayıcı ile istenen işlemler gerçekleştirilebilir.

- Eğitim bilgi kaynaklarının bulutta saklanması, bu kaynakların paylaşımını teşvik eder ve farklı eğitim kurumlarının kaynaklarını paylaşmalarına olanak tanır. Ayrıca, bulut bilişim hizmet sağlayıcıları, verilerin güvenliğini

sağlayarak öğretmenler ve öğrenciler için veri kaybı veya güvenlik sorunlarına son verir. Bu nedenle, bulut bilişim eğitimde verimliliği artırırken aynı zamanda maliyetleri düşürür ve veri güvenliğini sağlar.

Bulut bilişimin eğitimde sunduğu avantajlar arasında, aşağıda yer alan güçlü sanal sınıf ortamı, kullanım kolaylığı, geniş maliyet tasarrufu, güvenli veri depolama, ölçeklenebilirlik, esneklik, öğrencilere daha fazla fırsat sunma ve minimum teknik gereksinimler sayılabilir (Bazarbaevna, 2020).

- **Güçlü Sanal Sınıf Ortamı:** Bulut bilişim, eğitim kurumlarına sanal sınıf ortamları oluşturma imkânı sağlar. Bu, altyapı maliyetlerini düşürerek hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin malzeme maliyetlerini azaltır. Uzaktan çalışan nitelikli öğretmenlerle iş birliği yapma olanağı sunar ve maliyeti düşük kaynaklar olarak hizmet verebilir. Ayrıca, öğretmenler herhangi bir yerden çevrimiçi dersler oluşturabilir ve öğrencilere iletebilir. Öğrenciler zaman ve para tasarrufu yapabilir ve herhangi bir yerden sanal sınavlar alabilirler.

- **Kullanım Kolaylığı:** Bulut teknolojisi sayesinde kullanıcılar kurs içeriğine, uygulamalara ve bilgilere her zaman ve her yerden kolayca erişebilirler. Kurslara kaydolabilir ve grup derslerine katılabilirler. Bulut teknolojileri artık mekân ve zaman engelleri taşımadan içeriğin kesintisiz bir şekilde sunulmasını sağlar. Ayrıca, öğrencilere mobil cihazlar üzerinden içeriğe erişim imkânı sunar, bu da öğrencilerin hareket halindeyken öğrenmelerine olanak tanır.

- **Geniş Maliyet Tasarrufu:** Bulut bilişimin getirdiği avantajlardan biri de büyük maliyet tasarrufu sağlamasıdır. Hem öğrenciler hem de sağlayıcılar bu bağlamda büyük ölçüde faydalanabilirler. Öğrenciler, bu öğrenme kaynaklarının bulut tabanlı bir platformda mevcut olduğu için pahalı kitaplar ve programlara para harcamak zorunda değildir.

- **Güvenli Veri Depolama:** Kolaylık ve maliyet tasarrufunun yanı sıra, bulut bilişim aynı zamanda güvenli veri depolama için de hizmet verir. Bulut üzerinden eğitim veren kuruluşlar, veri güvenliğini sağlamak için bir VPN benimseyebilirler. VPN protokolleri, çıkan veriyi ve trafiği otomatik olarak şifrelemekten sorumludur. Bu, öğrenme içeriğinin bütünlüğünü korumadan kullanıcılara kolayca iletim yapılabilmesi anlamına gelir.

- **Ölçeklenebilirlik:** Ölçeklenebilirlik, uygulamaların giderek artan sayıda kullanıcı için uygun olması anlamına gelir. Bulut bilişim, bu alanda okulları, kolejleri ve üniversiteleri de kapsar. Bu, eğitim programlarını ve deneyimlerini

hızlı ve kolay bir şekilde genişletmelerine olanak tanır. Sonuç olarak, daha fazla öğrenci ile çalışabilirler. Ayrıca, öğrencilerin dersleri kaydetme ve ödev teslim etme gibi görevler nedeniyle sunucudaki kullanıcı sayısının aynı anda yüksek olduğu donmalar ve kesintileri yönetmelerine olanak tanır.

- **Esneklik ve Yenilik:** Bulut teknolojileri üzerinden bilgisayarlarla öğrenme, öğrencilere daha hızlı ve daha sık deneme yapma fırsatı sunar. İnternet hızının artışı, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri, deney yapmak ve deneyimlerini yaratıcı bir şekilde geliştirmek için temel olabilir. Bu, yeni araçların ve özelliklerin geliştirilmesi, test edilmesi ve öncekilerinden daha iyi hale getirilmesi anlamına gelir.

- **Öğrencilere Daha Fazla Yardım:** Bulut bilişim, öğrencilerin kendilerini genişletmelerine olanak tanır. Geleneksel eğitim sistemlerinden memnun olmayanlar şimdi çevrimiçi eğitimin yeni bir konseptini öğrenebilirler. Uzaktan öğrenmeyi seçmek isteyen öğrenciler veya yurtdışında eğitim almak isteyenler için bulut teknolojisi harikalar yaratır. Düzenli sınıflara katılamayan ancak becerilerini geliştirmek isteyen çalışanlar da sanal sınıflara katılabilirler.

- **Minimum Teknik Gereksinimler:** Bulut tabanlı uygulamalarda donanım kaynak gereksinimleri minimum düzeydedir. Bu uygulamalar, masaüstü ve mobil cihazlarda web tarayıcılarında sorunsuz çalışabilir. Öğrenciler, kendi mobil telefonları üzerinden öğrenmeyi yönetebilirler. Kursa katılmak için pahalı bir bilgisayara yatırım yapmanız gerekmez. Ayrıca, bulut tabanlı ücretsiz hafızaya erişimleri olduğu için harici depolama cihazlarına ihtiyaç duymazlar.

Bulut bilişimin eğitim alanına yönelik faydaları Tablo 2’de sunulmuştur (González-Martínez ve diğ., 2015). Bu tabloda yer alan bilgilere göre bulut bilişim öncelikle çevrimiçi uygulamaların mevcudiyeti sayesinde yeni öğrenme senaryolarını mümkün kılar ve işbirlikçi pedagojilere olanak sağlar. Ayrıca, daha kolay iletişim ve kaynak paylaşımı sağlayarak kurulum ve bakım çabalarını azaltır. Mobil öğrenme desteği ve hesaplama yoğun senaryoların desteklenmesi de bulut bilişimin eğitim alanında sağladığı avantajlardan biridir. Bu sayede eğitim kurumları daha esnek, maliyet etkin ve verimli bir öğrenme deneyimi sunabilirler.

Tablo 2. Bulut Bilişimin Eğitim Alanına Yönelik Faydaları

Faydalar / Avantajlar	Eğitim Uygulayıcıları	Öğrenciler	BT Personeli	Eğitim Kurumları
Çevrimiçi uygulamaların mevcudiyeti	Yeni öğrenme senaryoları mümkün hale gelir.	İşbirlikçi pedagojilere olanak sağlar.	Öğrenmeyi kurum dışına taşıma olasılığı sunar.	Daha kolay iletişim ve kaynak paylaşımı.
Daha kolay kurulum ve bakım çabaları.	Öğrenme ortamları oluşturmak için esneklik.	İhtiyaç duyulan tüm kaynakları içeren paket hesaplama ortamları oluşturma.	Bilgisayar Bilimleri disiplinlerinde PaaS veya IaaS bulutları kullanarak karmaşık laboratuvar ortamlarını tasarlama.	Teknik becerilere gerek duymadan öğrenci ihtiyaçlarına uygun Kişisel Öğrenme Ortamları oluşturma.
Yapılandırma görevlerinin yerine ödevlere odaklanma.	Kurulum ve bakım çabalarının azaltılması.	Önceden yapılandırılmış ortamların öğretmenler, dersler veya diğer kurumlar arasında yeniden kullanımını teşvik etme.		
Mobil öğrenme desteği	Konum tabanlı veya in situ öğrenme için yeni senaryolar.	Diğer cihazlar ve kurumsal öğrenme platformlarıyla kolay paylaşma veya senkronizasyon.		
Hesaplama yoğun destek	Ağır simülasyonları içeren öğrenme senaryolarını tasarlama (bilim, mühendislik) veya çoklu ortam işleme.	Zamanında öğrenme analizlerine erişim.	Algılanan istikrarlı hizmet kalitesi zaman içinde.	Yatırım yapmadan ve gereksiz kapasite yönetimi yapmadan son derece değişken talebi karşılayan hizmetler sunma.

Donanım maliyetlerinde tasarruf	Konsolide kaynakların daha iyi kullanılması ve daha basit yönetimi.	Ön ödeme maliyeti daha düşük, maliyetler zaman içinde yayılır ve gerçek kullanıma orantılıdır.	Topluluk bulutlarında federasyon olasılığı.	
Yazılım maliyetlerinde tasarruf	Lisans satın almadan aynı uygulamaları evde kullanma.	Birçok lisans satın almak yerine ücretsiz veya kullanılmayan lisansları satın almanın yerine ücretsiz veya kullanılmayan uygulamaların kullanılması.		

Mobil eğitim, öğrenme süreçlerini mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi taşınabilir cihazlar, öğrencilere ders materyallerine ve öğrenme kaynaklarına her yerden ve her zaman erişim sağlama esnekliği sunar. Mobil eğitim, öğrenme deneyimini kişiselleştirir, esneklik sağlar ve öğrenme analitiği aracılığıyla öğrenci performansını izler. Bulut bilişim ise bilgisayar kaynaklarının internet aracılığıyla sunucular üzerinden paylaşıldığı bir bilgisayar teknolojileri yaklaşımını ifade eder. Bu yaklaşım, kullanıcılara ihtiyaç duydukları anda ve ihtiyaç duydukları miktarda kaynağa erişim imkânı sunar. Bulut bilişim, esneklik, maliyet tasarrufu, veri güvenliği ve iş sürekliliği gibi avantajlar sunar. Mobil eğitim öğrenme deneyimini mobil cihazlar aracılığıyla taşıyan bir yaklaşımken, bulut bilişim ise bilgisayar kaynaklarının esnek ve uzaktan erişimini sağlayan bir teknoloji modelidir. Bu iki teknoloji bir araya gelerek özellikle eğitim sektöründe öğrencilere daha verimli, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. Mobil eğitim, önemli ilerlemeler kaydetmiş olmasına rağmen, gelişimini kısıtlayan pek çok zorlukla karşı karşıyadır ve bu bağlamda bulut bilişimin varlığı, mobil eğitimin yeni bir çağa adım atmasına imkân tanımaktadır (Hu, 2021). Birçok e-öğrenme bulut bilişim modeli, e-öğrenmeyi desteklemek amacıyla önerilmiştir, ancak bilgisayar programlamasını öğretmek için e-öğrenme ortamını kullanmak, programlama çalışma kitapları, otomatik program değerlendirme ve intihal tespiti, öğrencilerin çalışma ve performanslarını izlemek için merkezi bir

günlük, çevrimiçi geliştirme ortamı gibi özel uygulamalarla donatılmış bir platform gerektirir (Elamir, Jailani, & Bakar, 2013). Popel ve Shyshkina (2019) tarafından yapılan çalışmada, bulut tabanlı öğrenme sistemleri ve bulut tabanlı öğrenme ortamı kavramları arasındaki ilişki incelenmiş, araştırmacıların genellikle bulut tabanlı öğrenme ortamının tasarımına odaklandığı ancak bu sistemin eğitim amaçları için tek bir yorumunun olmadığı ve farklı yaklaşımların bulunduğu tespit edilmiştir. Bulut bilişime dayalı bilgisayar teknolojileri eğitimi, bilgisayar teknolojileri konusundaki becerileri ve bilgiyi geliştirmek için bulut bilişim teknolojilerini kullanma kavramını içerir. Bu eğitim, bilgisayar teknolojileri alanında uzmanlaşmayı hedefleyenler için temel bir gerekliliktir. Buluta dayalı eğitim, geleneksel sınıf tabanlı eğitim modellerinden farklı bir yaklaşım sunar. Öğrenciler, çevrimiçi eğitim materyallerine ve kaynaklarına her yerden erişebilirler. Bu, öğrenmeyi daha esnek ve kişiselleştirilebilir hale getirir. Ayrıca, buluta dayalı eğitim iş birliği ve paylaşımı teşvik eder, bu da öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Buluta dayalı eğitim, öğrencilere özgün ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunar. Bu, öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve daha etkili öğrenmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, eğitmenlere daha fazla kaynak ve araç sunarak öğretim süreçlerini zenginleştirir. Bulut teknolojisinin yüksek öğretimde öğretmenlere öğrenme materyallerini yükleme, öğrencilere ödevlere erişme ve yöneticilerin iş birliği yapma ve veri depolama maliyetlerinden tasarruf etmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Buluta dayalı eğitim ayrıca iş dünyasının gereksinimlerine daha iyi hazırlık sağlar. Öğrenciler, iş dünyasında bu teknolojileri kullanma deneyimi kazanarak daha istihdam edilebilir hale gelirler. Buluta dayalı eğitimin önemi, geleceğin iş gücünü şekillendirmek ve bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitelerini güçlendirmek açısından da büyük bir değere sahiptir.

4. Sonuç

Bilgisayar teknolojileri eğitimi, günümüzün hızla değişen teknoloji ortamında bireylerin, işletmelerin ve toplumun daha rekabetçi ve bilgiye dayalı bir geleceğe hazırlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim, temel bilgisayar becerilerinden başlayarak daha karmaşık ve özelleşmiş konulara kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Temel beceriler, günlük yaşamda ve iş yerinde daha etkili olma konusunda yardımcı olurken, daha ileri düzeydeki yetenekler, bilgisayar teknolojileri alanında uzmanlaşmayı hedefleyenler için kritiktir. Bulut bilişim ise, bu eğitim sürecini daha da geliştirerek öğrencilere ve eğiticilerine çevrimiçi öğrenme, öğretme ve iş birliği fırsatları sunar. Öğrenciler,

ders materyallerine, öğrenme kaynaklarına ve öğretmenlere internet bağlantısı olan her yerden erişebilirler. Bu, öğrenmeyi sınıf dışına taşır ve öğrencilere daha fazla esneklik sağlar. Ayrıca, eğitim kurumlarına maliyet tasarrufu ve verimlilik artışı sağlar. Bulut bilişime dayalı bilgisayar teknolojileri eğitimi, bu iki önemli bileşeni birleştirerek öğrencilere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazandırırken aynı zamanda iş dünyasının gereksinimlerine daha iyi hazırlar. Bu eğitim modeli, geleceğin iş gücünü şekillendirmek ve bireylerin yaşam boyu öğrenme kapasitelerini güçlendirmek açısından büyük bir değere sahiptir. Buluta dayalı eğitim, bilgisayar teknolojileri alanındaki gelişmeleri izleyerek, öğrencileri ve profesyonelleri rekabetçi ve başarılı bir şekilde konumlandırmak için esneklik, erişilebilirlik ve iş birliği olanakları sunar. Bu nedenle, bulut bilişimin eğitim alanında daha fazla kabul görmesi ve uygulanması, teknoloji çağının gerekliliklerine uygun bir şekilde hazırlanan bireylerin ve kurumların sayısını artıracaktır.

5. Özet

Günümüz Bilgi Çağı, hızla ilerleyen teknolojiyle birlikte, iş dünyasından eğitim alanına, kişisel yaşamdan kamu hizmetlerine kadar her alanda etkin bir şekilde kullanılan BİT ile tanımlanmaktadır. Bu dijital dönüşümün merkezinde yer alan BTE, temel bilgisayar kullanımından başlayarak program geliştirme ve ağ yönetimine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. BTE, bireylere, işletmelere ve kurumlara uygun teknoloji becerilerini kazandırmayı hedefler ve bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesini amaçlar. Günümüzde BTE'nin önemi, iş dünyasından eğitime, sağlık hizmetlerinden hükümet işleyişine kadar her sektörde yaygın bir şekilde kullanılan bilgisayar teknolojilerinin etkisinin artmasıyla daha da artmıştır. Bulut bilişim, geleneksel bilgisayar teknolojisi altyapısından farklı bir yaklaşım sunar. Bu yaklaşımda, veriler, uygulamalar ve hesaplama gücü yerel sunucular yerine uzak sunucular üzerinde depolanır ve işlenir. Bu sayede kullanıcılar, cihazlarına bağlı olmaksızın her yerden verilere erişebilir ve işlem yapabilirler. Bulut bilişimin sunduğu bu esneklik, işletmelere ve kurumlara çekici gelirken, eğitim alanında da büyük potansiyel sunar. Bulut bilişim, öğrencilere ve eğitimcilerine her zaman ve her yerden erişilebilir öğrenme kaynakları sunar, iş birliği ve paylaşım olanaklarını artırır ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirir. Bulut bilişime dayalı bilgisayar teknolojileri eğitimi, bilgisayar teknolojileri becerilerini geliştirmek için bulut bilişim teknolojilerini kullanan bir kavramı ifade eder. Buluta dayalı eğitim, öğrencilere ve profesyonellere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazandırmayı

amaçlar ve geleneksel eğitim modellerinden farklı bir yaklaşım sunar. Öğrenciler, çevrimiçi eğitim materyallerine ve kaynaklarına her yerden erişebilirler. Buluta dayalı eğitim, iş birliği ve paylaşımı teşvik eder, öğrencilerin iş birliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve özgün öğrenme deneyimleri sunar. Aynı zamanda, bu eğitim profesyonelleri iş dünyasının gereksinimlerine daha iyi hazırlar ve teknolojiye dayalı bir dünyada başarılı olmanın anahtarlarından biri olarak kabul edilir.

Kaynakça

Almajalid, R. (2017). A survey on the adoption of cloud computing in education sector. arXiv preprint arXiv:1706.01136.

Bazarbaevna, B. S. (2020). Use of “Cloud Technologies” that store and transmit electronic information in distance learning. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(9), 19-23.

Boss, G., Malladi, P., Quan, D., Legregni, L., & Hall, H. (2007). Cloud computing. *IBM White Paper*, 321, 224-231.

Buyya, R., Broberg, J., & Goscinski, A. M. (Eds.). (2010). *Cloud computing: Principles and paradigms*. John Wiley & Sons.

Chandra, D. G., & Malaya, D. B. (2012, March). Role of cloud computing in education. *2012 International Conference on Computing, Electronics And Electrical Technologies (ICCEET)*, 832-836.

Dong, T., Ma, Y., & Liu, L. (2012). The application of cloud computing in universities' education information resources management. In Zhu, R., Ma, Y. (eds.) *Information Engineering and Applications: International Conference on Information Engineering and Applications (IEA 2011)*, vol. 154, pp. 938-945. London: Springer.

Dudash, S. C. (2016). *The Department of Defense and the power of cloud computing: Weighing acceptable cost versus acceptable risk* (Wright Flyer Paper No. 52). Air Force Research Institute.

Elamir, A. M., Jailani, N., & Bakar, M. A. (2013). Framework and architecture for programming education environment as a cloud computing service. *Procedia Technology*, 11, 1299-1308.

Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 938-942.

Erl, T., Puttini, R., & Mahmood, Z. (2013). *Cloud computing: concepts, technology & architecture*. Pearson Education.

GlobeNewswire, (2022). Research and markets. <https://www.researchandmarkets.com/reports/5456925>

González-Martínez, J. A., Bote-Lorenzo, M. L., Gómez-Sánchez, E., & Cano-Parra, R. (2015). Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers & Education*, 80, 132-151.

Gupta, A., Mazumdar, B. D., Mishra, M., Shinde, P. P., Srivastava, S., & Deepak, A. (2023). Role of cloud computing in management and education. *Materials Today: Proceedings*, 80, 3726-3729.

Hollender, N., Hofmann, C., Deneke, M., & Schmitz, B. (2010). Integrating cognitive load theory and concepts of human-computer interaction. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1278-1288.

Hu, L. (2021). The construction of mobile education in cloud computing. *Procedia Computer Science*, 183, 14-17.

Hurwitz, J. S., & Kirsch, D. (2020). *Cloud computing for dummies*. John Wiley & Sons.

IBM Cloud Academy. Education for a smarter planet: Cloud Computing in Education, (<http://www.cetpa-k12.org/>)

Koch, F., Assunção, M. D., Cardonha, C., & Netto, M. A. (2016). Optimising resource costs of cloud computing for education. *Future Generation Computer Systems*, 55, 473-479.

Liao, H. J., Lin, C. H. R., Lin, Y. C., & Tung, K. Y. (2013). Intrusion detection system: A comprehensive review. *Journal of Network and Computer Applications*, 36(1), 16-24.

Liu, F., Tong, J., Mao, J., Bohn, R., Messina, J., Badger, L., & Leaf, D. (2011). NIST cloud computing reference architecture. *NIST special publication*, 500(2011), 1-28.

Mitchell, P. (2008). Learning architecture: Issues in indexing Australian education in a Web 2.0 world. *Indexer*, 26(4), 163-169.

NIST, (2011). National Institute of Standards and Technology. The NIST Definition of Cloud Computing (NIST Special Publication 800-145). <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf>

Pardeshi, V. H. (2014). Cloud computing for higher education institutes: architecture, strategy and recommendations for effective adaptation. *Procedia Economics and Finance*, 11, 589-599.

Popel, M. V., & Shyshkina, M. P. (2019). The areas of educational studies of the cloud-based learning systems. *Educational Dimension*, 1, 60-79.

Praveena, K., & Betsy, T. (2009). Application of cloud computing in academia. *IUP Journal of Systems Management*, 7(3), 50-54.

Selvi, O. & Küçükşille, E. (2012). Bulut bilişimin eğitim alanında uygulanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 248-254.

Singh, A., & Chatterjee, K. (2017). Cloud security issues and challenges: A survey. *Journal of Network and Computer Applications*, 79, 88-115.

Somani, G., Gaur, M. S., Sanghi, D., Conti, M., & Buyya, R. (2017). DDoS attacks in cloud computing: Issues, taxonomy, and future directions. *Computer Communications*, 107, 30-48.

Vasileiadou, E. M., Ullrich, S., & Tamm, G. (2011). Cloud Computing Definitions and Approaches-Levels of Abstraction: IAAS, PAAS, SAAS.

Wang, B., Zheng, Y., Lou, W., & Hou, Y. T. (2015). DDoS attack protection in the era of cloud computing and software-defined networking. *Computer Networks*, 81, 308-319.

Yu, D. (2021, February). Application of cloud computing in education management informatization construction. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1744(3), p. 032062). IOP Publishing.

BÖLÜM XI

EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKA: BİR DERLEME ÇALIŞMASI*

Artificial Intelligence in Education-Training Processes: A Review Study

Neytullah KARAKURT¹ & Habib ÖZKAN²

¹(Öğretmen), Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: neytullahkarakurt@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8798-3350

²(Prof. Dr.), Gaziantep Üniversitesi,
E-mail: habibozgan@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7496-058X

1. Giriş

2020 yılından itibaren bütün insanların hayatını etkileyen Covid-19'un tehlikeleri hakkında ilk dikkat çeken, yapay zeka robotu oldu. Covid-19'un tahmin edilmesi, teşhisi ve birebir etkileşimde olmadan tedavinin yapay zeka ile mümkün olduğu görüldü. Yapay zekanın artık insanlıktan ayrılamayacak durumda olduğu söylenebilir (Choi & Park, 2021). İnsanoğlunun günlük hayatına girmiş ve uyum sürecini hızlı ve başarılı bir şekilde geçirmiş olan yapay zeka, günlük hayatın içine girmenin de ötesine geçerek, birçok sektörü etkilemiş ve yön vermiştir (Tas & Mert, 2019). Bu sektörlerden biri de eğitimidir. Eğitim sektörü hiç inkar edilemeyecek bir şekilde yapay zekadan etkilenmektedir. Öğretim robotları, akıllı öğretim sistemleri ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri gibi çeşitli araçlar ve uygulamalar, günümüzde öğretmenler ve öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Chen, Xie & Hwang,

* Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Harran Üniversitesinde gerçekleştirilen *1. Ulusal Eğitimde Yapay Zeka Uygulamaları Kongresi*'nde sunulan "Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Yapay Zeka: Bir Derleme Çalışması" bildirisinin genişletilmiş versiyonudur.

2020). Makine öğrenimi ve büyük veriye özellikle son yirmi yılda artan eğilim, yapay zekanın eğitimde kullanımına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Yapay zekanın çok yönlü yapısı sayesinde eğitim üzerinde diğer bilgi teknolojilerine göre daha kapsamlı bir etkiye sahip olmuştur (Song & Wang, 2020).

Bu çalışmanın amacı; yapay zeka, yapay zeka ile desteklenen bazı uygulamalar, eğitim yönetiminde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapay zeka kullanımı hakkında alanyazındaki araştırmalardan bir derleme yapmaktır. Bu bağlamda aşağıda verilen alt amaçlar hedeflenmiştir:

1. Yapay zeka kullanımının eğitim-öğretim faaliyetlerinde katkıları neler olabilir?
2. Yapay zeka kullanımının eğitim yönetiminde katkıları neler olabilir?
3. Eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere hazırlanmış uygulamalar ve platformlar nelerdir?

Politika geliştiriciler ve eğitimde yapay zeka uygulayıcıları bu çalışma ile eğitim yönetiminde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapay zekanın kullanımına dair bilgiler elde edebilecekleri gibi yapay zeka destekli bazı platformları ve uygulamaları tanıma imkanı da bulabileceklerdir. Çalışmanın yapay zekanın eğitimde kullanımına dair gelecek dönemlerde yapılacak araştırmalara ışık tutarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda; Dergipark, ERIC, Google Scholar, Science of Direct ve Web of Science veri tabanları taranmıştır. Tarama, “artificial intelligence”, “yapay zeka”, “eğitim yönetiminde yapay zeka”, “AIED” ve “eğitimde yapay zeka” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Çalışma esnasında internet siteleri ve arama motorlarından istifade edilerek doküman taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasının sonucunda; *yapay zeka*, *eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapay zeka*, *eğitim yönetiminde yapay zeka* ve *eğitimde yapay zeka uygulamaları* alt başlıklar kullanılarak derleme yapılmıştır.

2.1. Yapay Zeka

Pirim (2006) tarihte üç büyük olay olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; *evrenin oluşumu*, *hayatın başlangıcının olması* ve *yapay zekanın ortaya çıkmasıdır*. Yapay zeka Aristoteles’e kadar dayandırılabilen bir tarihi geçmişe sahiptir.

Aristoteles'ten kalan belgelerde, düşüncenin algoritmasını yazmaya çalıştığı ve bu konudaki zorluklardan da bahsettiği görülmektedir. Yapay zekanın somut ve ciddi anlamda 2. Dünya savaşı dönemlerinde, ilk bilgisayarların yapılması ile ortaya çıktığı söylenebilir (Bilge, 2007). Yapay zeka konusunu ilk olarak ortaya atan kişi Alan Turing'dir. Turing, "Makineler insanlardan bağımsız bir şekilde düşünebilir mi?" sorusuyla tartışmayı başlatarak yapay zeka kavramının doğmasını sağlamıştır. Günümüzde "Turing Testi" olarak bilinen testin mucidi Alan Turing, bu uygulama ile bilgisayarların düşünme becerilerini ölçebileceğini iddia etmiştir (Küçükvardar, 2015). Bu testte deneyi yapan kişi, bir insan ve bir bilgisayar yer alır. İnsan ve bilgisayar deneyiden gizlenir. Deneyci her ikisiyle de ayrı ayrı haberleşir. Ancak hangisiyle haberleştiğini bilmez. Deneyi yapan kişi sorular sorar ve denekler bu sorulara cevap verir. Bu cevaplar bir ekranda yazılı olarak verilir. Bu testteki asıl amaç, deneyi yapan kişinin sorulara verilen cevaplar üzerinden hangisinin insan, hangisinin bilgisayar olduğunu bulmasıdır. Eğer deneyi yapan kişi bunu söyleyemez ve bilgisayarı tespit edemezse, bilgisayar Turing testini geçer ve insanlar gibi kavrama yeteneği olduğu düşünülür (Pirim, 2006).

Yapay zeka terimi ise ilk olarak 1956 yılında McCarthy tarafından kullanılmıştır. McCarthy çeşitli alanlardan araştırmacılarla birlikte ABD'deki Dartmouth Collage'de 2 aylık bir atölye düzenlemiştir. Bu atölyede yapay zeka terimini bir öneri olarak sunmuştur (Russel & Norvig, 2010). Yapay zeka psikolojiden finans sektörüne, bilgisayar biliminden tıp alanına, istihbarat ve askeri alandan felsefeye kadar birçok alanla ilişkili ve etkileşimli bir bilim dalıdır (Civalek, 2003). Yani yapay zeka, harika fotoğraf kareleri yakalamamızı sağlayan akıllı sensörlerden, arabalarımızdaki otomatik park edebilmemizi sağlayan özelliklere, akıllı telefonlarımızdaki veya bilgisayarlarımızdaki kişisel asistanlarımıza kadar her zaman ve her durumda bizimle beraberdir (Staff, 2014).

Genel olarak algı, akıl yürütme, öğrenme, tahmin, karar verme ve eylemler gerçekleştirilmeyi kapsayan (Kolchenko, 2018) yapay zekanın literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Murphy (2019), yapay zekayı "*makinelere ve bilgisayarların, görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için insanlardaki karar verme ve algı süreçlerini taklit etmesini sağlayan yazılım teknikleri ve algoritmaları ifade eden uygulamalar*" olarak tanımlamaktadır. Ancak bu bilgisayarlar diğer bilgisayarlardan farklı olarak öğrenen kodlardan meydana gelmektedir (Kış, 2019). Baker, Smith ve Anissa (2019) ise yapay zeka için "*genellikle insan zihniyle ilişkilendirilen, özellikle öğrenme ve problem çözme*

bilişsel görevlerini yerine getiren bilgisayarlar” tanımını yapmaktadır. Temelde yapay zeka, “*problem çözüme ve öğrenme gibi insanların bilişsel fonksiyonlarını taklit edebilen veya uzman insanlar gibi karmaşıklıkla başa çıkmayı başarabilen makineleri (bilgisayarları)*” belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Spector & Ma, 2019).

Yapay zeka, kendisine programında verilen görevleri otomatik olarak yapan ve öğretilen sistemler olarak da tanımlanabilir (Şeren & Özcan, 2021). Yani yapay zeka, insan eliyle güçlendirilmiş, kendini geliştirebilen ve geliştirirken de öğrenebilen, öğrendikçe hızlanan yeni ofis arkadaşımız, ev arkadaşımız ve kişisel asistanımız olarak tanımlanabilir (Tas & Mert, 2019). Bütün bu tanımlara bakıldığında yapay zekanın tek bir teknolojiyi tanımlamadığı görülmektedir. Yapay zeka; doğal dil işleme, veri madenciliği, makine öğrenimi, sinir ağları ve algoritma gibi teknolojileri ve yöntemleri tanımlamak için kullanılan şemsiye bir kavramdır (Zawacki-Richter, 2019). Temel yapay zeka alanları; akıllı bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarla görme ve sahne tanıma, konuşma anlama, doğal dil işleme, robotik ve duyu sistemler, uzman sistemler ve sinirsel hesaplamadır. Uzman sistemler, hayatın farklı alanlarında hızlı bir şekilde büyüyen ve büyük etkisi olan bir teknolojidir (Gür et al., 2019).

Yapay zeka yazılımları temelde iki kategoride geliştirilmektedir. Bu kategoriler; *yapay dar zeka* ve *yapay genel zeka* şeklindedir (Kış, 2019). *Yapay dar zeka*, belirli bir soruna çözüm üretmek amacıyla geliştirilen sistemlerdir. İnsan gibi kendi kendine öğrenebilen sistemlerden farklı olan yapay dar zeka, verilerden öğrenme gerçekleştirir. Öğrenme oluşabilmesi için verilerin sürekliliğinin olması gerekir. *Yapay genel zeka* ise günümüzde her insanın bildiği şekliyle insansı robot sistemlerinin tamamıdır. İnsanın biyolojik sinir sisteminden ilham alınarak geliştirilen yapay genel zeka, kendi kendine öğrenebilen ve tıpkı bir insan gibi algılayabilen, konuşabilen, muhakeme edebilen bir şekilde getirilmesi hedeflenen sistemlerdir (Arslan, 2020). Yapay genel zeka, yapay zeka alanının kutsal kasesi olarak kabul edilir. Bu sistemler, ortaya çıkan yeni sorunları çözebilen, verilen farklı görevleri yapabilen, tıpkı bir insan gibi bilişsel akıl yürütme kabiliyetlerine yaklaşan sistemlerdir (Murphy, 2019).

2.2. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Yapay Zeka

Eğitim ile ilgili yapılan birçok araştırma en etkili öğretim yollarından birinin bire-bir öğretim olduğunu göstermektedir. Ancak, bütün okullarda bu öğretim yolunu kullanmak mümkün olmayabilir. Eğitimde yapay zeka tam da bu

noktada kişiselleştirilmiş, esnek, kapsayıcı ve etkili öğretim araçları sunarak bu problemi aşmanın farklı yollarını bulmuştur. Yapay zeka sadece öğretmenlerin yapması gereken görevleri yapmakta kalmayıp aynı zamanda pedagojik öğretim modellerini de eğitim sürecine bütünleştirilerek var olan eğitimin tüm sınırlarıyla da yüzleşmesine katkıda bulunabilir (Zanetti et al., 2019).

Eğitimde yapay zeka alanı geliştikçe bilgiye erişilebilirlikte de hızlı değişimler gerçekleştirmiştir. Bu da beraberinde eğitimin amaçları, teorileri ve uygulamalarında değişimi ve gelişimi meydana getirmiştir. Eğitim-öğretim süreçlerindeki önemli mevcut gelişmeler; *hedef, uygulamalar ve çevre* şeklinde üç başlık altında toplanabilir. Bilgiye erişimin artık parmaklarımızın ucunda olacak kadar yakın ve hızlı olması, eğitimin bilgi verme hedefinde değişimi meydana getirmektedir. Yapay zeka ile beraber artan bireyselleştirilmiş eğitim, eğitim-öğretim süreçlerindeki uygulamaların değişmesini ve gelişmesini zorunlu kılmaktadır. Yapay zekanın mesafe kavramını ortadan kaldırmasıyla eğitimin sınıf dışına taşması ve informal eğitimin giderek artması söz konusu olmaktadır (Roll & Wylie, 2016).

Eğitim alanında yapay zeka her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Tepegöz kullanılan zamanlardan, algoritma destekli eğitim uygulamalarını kullandığımız günümüze kadar var olan gelişmeler, yapay zekanın eğitimde gelecek zamanlarda çok daha fazla yer bulacağını göstermektedir (Holmes et al., 2019). Nitekim Gardner'ın tahminlerine göre yapay zekanın eğitimde kullanım oranı günümüzde sadece %1'e etki etmiş durumdadır. Ancak, yapay zekanın büyüme hızı senede yaklaşık olarak %45'tir. Şu anda uygulamaların çoğunluğu üniversitelerdeki ders seçimi ve kariyer belirleme gibi alanlarda kullanılmaktadır. Yine Accenture'nin tahminlerine göre eğitim ortamlarındaki ses, video ve giyilebilir teknolojilerin varlıkları arttıkça 2040'lara kadar muazzam oranda veri toplanacaktır. Altyapıdaki maliyet sorunları da giderildikçe yaklaşık 20 yıl sonra bireyselleştirilmiş eğitim olanakları daha fazla sağlanmış olacaktır (Yayla, 2019).

Literatür incelemelerinde görüldüğü üzere *Eğitimde Yapay Zeka* (AIED), yapay zeka destekli öğrenci yazılarının analizi, öğrenci destek sohbet robotları, oyun tabanlı ortamlarda akıllı araçlar ve kişisel öğrenme aracılığıyla AI güdümlü, adım adım kişiselleştirilmiş eğitim ve diyalog sistemlerinden; öğrencilerin kendi öğrenmelerini sıkı şekilde kontrol edebilmelerini sağlayan AI destekli öğretmen/öğrenci eşleştirmesine kadar her şeyi içermektedir (Holmes et al., 2019).

Mckinsoy Global kuruluşu gelecek on yıl içerisinde yapay zekanın; eğitimcilerin ders ve içerik paylaşımı, envanterlerin yönetimi, öğrenci velileriyle iletişim kurma ve öğrencilerin akademik gelişiminin takibi gibi görevlerin yaklaşık %40'ından fazlasının otomatikleştirilebileceğini tahmin etmektedir (Herold, 2019).

Dünyada birçok ülke *Eğitimde Yapay Zeka* için ulusal girişimlerde bulunmaya başlamış durumdadır. Çin 2018'de eğitimin bütün kademeleri için AI ders kitapları geliştirerek pilot okullarda uygulanmıştır. İsrail ve Hindistan gibi ülkeler mevcut eğitim programlarını yapay zeka merkezli olarak yeniden düzenlemiş, Kore ise 2019'da "AI Ulusal Statejisini" açıklayarak hayat boyu ve tüm meslek gruplarında AI eğitimini uygulama politikasını hazırlamıştır (Kim et al., 2021).

2020 yılı baz alındığında dünyada en yüksek yapay zeka rekabet gücüne sahip olan ABD'de ise Computer Science Teachers Association ile Association for the Advancement of Artificial Intelligence'nin birlikte yürüttüğü AI4K12 girişimi aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için yapay zeka eğitimi yönergeleri geliştirilmiştir (Choi & Park, 2021).

- AI Destekli Eğitim Türü ve Öğrenme Ortamları: Yapay zeka kullanılarak yapılan eğitim türü temelde 3'e ayrılmaktadır (Şeren & Özcan, 2021).

1. Yapay zeka desteğiyle yüz yüze eğitim (İnsan → İnsan + Fiziksel Ortam)

2. Yapay zeka ile yüz yüze eğitim (Makine → İnsan + Fiziksel Ortam)

3. Yapay zeka ile simülasyon eğitimi (Makine → İnsan + Fiziksel Ortam)

Yapay zeka ile gerçekleştirilecek öğrenme ortamları iki şekilde sağlanabilir. Bunlardan ilki, öğrenenlerin ve ortamların gerçek, öğretmenlerin ise sanal olduğu yapay zeka ile yüz yüze eğitimidir. İkincisi ise sanal ortamda online eğitim. Bu öğrenme ortamı uzaktan eğitim şeklinde düşünülebilir. Öğrenenlerin eğitim almak için buldukları yerden ayrılmalarına gerek yoktur (Şeren & Özcan, 2021).

- AIED için Üç Paradigma: Okuyan ve Jiao (2021), eğitimde yapay zeka kullanımı ile ilgili üç paradigma olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

1. AI odaklı, alıcı olarak öğrenen: Bu paradigmanda öğrenciler AI hizmetlerinin alıcılarıdır. Bilişsel öğrenmeyi temsil etme ve yönlendirmede kullanılır.

2. Yapay zeka destekli, ortak çalışan olarak öğrenen: **Öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılırken, burada öğrenciler AI ile ortak çalışan konumundadır.**

3. Yapay zeka destekli, lider olarak öğrenen: Üçüncü ve son paradigmada ise öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmakla birlikte, öğrenmeyi güçlendirmek amacıyla kullanılır.

2.2.1. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Yapay Zeka Kullanım Alanları

Zawacki-Richter (2019), 2007-2018 yılları arasında eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin yayınlanmış olan 146 makale ile yapmış olduğu çalışmada, yapay zekanın eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin 4 temel alan oluşturmuştur. Bu alanlar; *profil oluşturma ve tahmin, akıllı öğretim sistemleri, ölçme ve değerlendirme ve uyarlanabilir sistemler ve kişiselleştirme* şeklindedir. Bu başlık altında literatürden yaptığımız tarama sonucunda, Zawacki-Richter (2019)'un belirlemiş olduğu 4 temel alana ilave olarak günümüzde *uzaktan eğitimi* de eklemek gerekmektedir.

Profil oluşturma ve tahmin: Yapay zeka uygulamaları; öğrencilere yönelik geribildirim ve rehberlik sağlamak, ders içeriği ile ilgili zamanında destek sağlamak, ders programları, okula devam veya terk, akademik başarı ve kişisel öğrenci modelleri gibi çeşitli zor ve önemli görevleri yerine getirebilir. Bu görevler; kalıpları tanımak, sınıflandırmak ve tahminlerde bulunmak gibi öğrenci profillerini makine öğrenimi yöntemleri ile yerine getirilebilir (Zawacki-Richter, 2019). Yapay zeka değerlendirmeleri sayesinde öğrencilerin cevaplarının doğruluğunu temel alarak arka arkaya gelen soruların zorluklarının ayarlanması ile öğrencilerin ustalık seviyelerinin tahmini daha kesin bir şekilde yapılabilir (Kış, 2019).

Yapay zeka uygulamaları ile sosyal ağ analiz modelleri kullanılarak öğrencilerin bireysel ve grup içi etkileşimlerinin modellenmesi sağlanabilir. Öğrencilerin psikolojik durumlarının ve tepkilerinin tespit edilerek multimodal veri ile modellenmesi mümkün olabilir. Benzer şekilde yapay zeka ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken zamanda tespit edilerek, bu öğrenciler için kişiye özel çözüm yolları üretilebilir (Canberk, 2020). Yapay zeka, kariyer hizmetleri sunan ofisler ve rehberlik yapan bireyler gibi öğrencilere kurslar, kariyer hedefleri ve okuyabilecekleri ana dallar önerebilir. Bu yapay zeka uygulamaları öğrencilerin geçmişte nasıl bir performans sergilediklerine dair tavsiyelerde bulunabileceği gibi geleceğe yönelik önerilerde de bulunabilir.

Örneğin, kimya dersiyle arası hiç iyi olmayan bir öğrenciyi tıp gibi ana dallardan uzaklaştırabilir (Zeide, 2019).

Akıllı öğretim sistemleri (ITS): Her öğrencinin bilişsel gereksinimlerine uygun bir şekilde birebir insan öğretimini simüle eder. Akıllı öğretim sistemleri öğrenciyeye uygun etkinlikler ve geri bildirimler ile öğrenme kontrolünü öğrencinin kendisine bırakır. Böylece öğrenci, öğrenimini düzenleme becerilerini kendi kendine geliştirme imkanı bulur (Zanetti et al., 2019).

Literatürde yer alan çalışmalarda ITS'ye atıfta bulunmak amacıyla *akıllı öğretim sistemleri (AÖS)* veya *akıllı (çevrimiçi) öğretmenler* terimlerini yaygın olarak kullanmaktadırlar. ITS, özellikle birebir insan eğitiminin mümkün olmadığı, binlerce öğrencinin olduğu uzaktan eğitim kurumlarında oldukça yüksek bir potansiyele sahiptir. ITS, birebir kişisel özel dersleri simüle etmek için kullanılabilir. Algoritmalara, sinir ağlarına ve öğrenci modüllerine dayanarak, seçilecek içerik ve öğrencinin öğrenme yolu ile ilgili kararlar verebilir, bilişsel bir iskele sağlayabilir ve öğrencinin diyaloga dahil olması için yardım edebilirler (Zawacki-Richter, 2019).

ITS, öğretim sürecinde verilen içeriği her bir öğrenciyeye göre düzenler. Herhangi bir derste veya alanda öğrencinin bilgi düzeyi hakkında bilgiler vererek öğrencinin öğrenip ilerleyebilmesi için destek ve geribildirimde bulunur. ITS, öğrenme ortamını bireyselleştirdiği için bu sistemler özellikle bilgi düzeyi anlamında heterojen olan sınıflarda öğretmenlerin öğrenci yeteneklerini barındırmasına yardımcı olmaktadır (Murhpy, 2019).

Teknoloji ve bilgisayar temelli öğretimin ikinci nesli denilebilecek olan AÖS, yapay zekanın eğitimde en çok kullanıldığı uygulamalar arasındadır. Öğrencilerin başarılarını veya hatalarını baz alarak çalışan sistem, ilgili öğrenme aktivite ve materyallerini de kullanarak öğrencilerin gelişimine uygun adım adım bir yol belirler. Belirlenen bu yol, verilen geribildirimler ışığında açıklamalar, ipuçları ve zorluk seviyesi ile alakalı olarak sürekli güncellenir ve öğrenci gereksinimlerine göre ayarlanır. Burada hedef, öğrencinin belirlenmiş konuda en etkili şekilde öğrenebilmesini sağlamaktır (Arslan, 2020). Yapay zeka ile öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki bütün verileri analiz edilebilir ve bu analiz sonucu elde edilen bulgulara göre de kişiye özel eğitim yöntemleri geliştirilebilir. Ayrıca, yapay zeka aracılığıyla öğrencilerin işbirlikçi öğrenmelerine rehberlik edecek araçlar oluşturulabilir (Canberk, 2020).

Akıllı öğretim sistemleri sayesinde öğrencilere zengin, somut ve daha gerçekçi öğrenme ortamları sağlanabilir. Örneğin, beden eğitimi dersinde öğrencileri bir futbol takımının antrenmanına dahil ederek onların bir futbolcu

deneyimi yaşamasını sağlayabilir. Yine sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin anında simultane bir şekilde Mısır Piramitlerine geziye gitmesi sağlanabilir. Bu tür durumlar bize kaliteli ve daha etkili bir eğitim verme imkanı sağlayabilir (Şeren & Özcan, 2021).

Ölçme ve değerlendirme: Yapay zeka, öğrencilerin akademik bütünlüğünün ve derse katılımının değerlendirilmesi sürecinde de kullanılmaktadır. Ayrıca yapay zeka, özellikle bireysel olarak öğrenci performanslarının izlenmesinde de kullanılmaktadır (Taşçı & Çelebi, 2020). Literatürdeki araştırmalar, eğitimde yapay zeka uygulamalarının ölçme ve değerlendirme görevlerini oldukça yüksek verimlilikte ve doğrulukta gerçekleştirebileceğini göstermektedir. Ancak, sistemleri ayarlama ve eğitime ihtiyacı nedeniyle öğrenci sayısı fazla olan programlara veya kurslara uygulanabilir. Yapay zeka ölçme ve değerlendirme alanında; öğrenci notlandırmasını otomatik yapma, öğrenci çalışmalarına dair geribildirimde bulunma, öğrencinin anlama düzeyini ve derse katılımını değerlendirme ve öğretim faaliyetlerini değerlendirme gibi görevlerde kullanılabilir (Zawacki-Richter, 2019). Yine yapay zeka destekli yardımcı rehber robotlar (chatbot) ile derslere özel, öğrencilerin sorularını cevaplandırabilir ve dersler için otomatik bir şekilde test üretilebilir (Canberk, 2020).

Yapay zeka öğrencinin durumunu görme, onlara yeni bilgiler öğretme ve ödevlerini notlandırma gibi görevlerin dışında, iletişim ve etkileşim temelli bazı görevleri yerine getirerek öğretmenlerin yükünü de hafifletebilir. Nitekim, Georgia Tech Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler tarafından geliştirilen Jill Watson isimli yapay zeka, aynı üniversitede görev yapan bir öğretim üyesinin asistanlığını başarıyla yerine getirmiştir. Bir eğitim-öğretim dönemi boyunca e-posta aracılığıyla öğrencilerin ders seçimi, ödevleri ve sınavları gibi birçok konuda öğrencilerle iletişime geçmiştir ve kimse onun bir makine olduğunu anlayamamıştır (Thinktech, 2021). Yapay zeka öğretmenlere vereceği faydalı geribildirimler ile derslerin eksik olan ve geliştirilmesi gereken noktaların tespit edilmesini de sağlayabilir. Ayrıca, yapay zeka öğretmenlere öğrencilerin bilgiyi nereden, nasıl ve kimden edindiklerine dair verileri aktarabilir (Staff, 2014).

Uyarlanabilir sistemler ve kişiselleştirme: Okul öncesi ve daha erken eğitim seviyelerinden tutun, yüksek lisans ve doktora eğitim seviyelerine kadar yapay zekanın eğitim alanını etkileyeceği en önemli mekanizmalardan biri, hiç şüphesiz kişiselleştirilmiş öğretim uygulamaları olacaktır (Ocaña-Fernández et al., 2019). Yapay zeka, “karma öğrenme” (yüz yüze etkileşimle teknolojiyi birleştirme) ve “kişiselleştirilmiş öğrenme” hususlarında eğitimcilere kolaylık sağlayacaktır. Uyarlanabilir sistemler ile öğrenci ihtiyaçlarına göre hız, sıralama,

öğrenme materyali ve zorlukları eğitim-öğretime uyarlayabilir. Yapay zeka ayrıca özel gereksinimi olan öğrenciler için çeşitli kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sağlayabilir. Örneğin, otistik çocuklara yüz ifadelerini tanımlayabilmesi için destek sunabilir (Kış, 2019).

Chopra (2019), yapay zeka teknolojileri ile her öğrencinin kendi becerilerine, yaşantı ve deneyimlerine ve tercih ettiği öğrenme yöntemine göre eğitim materyallerinin özelleştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, 2024 senesine kadar bu eğitim materyallerinin yaklaşık %47'sinin yapay zeka ile donatılacağını beklediğini söylemektedir (İşler & Kılıç, 2021).

Yapay zeka destekli uygulamalar aracılığıyla öğretmen, öğrencilerin bireysel olarak zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu ve karşılaşılabilecek olası problemleri anlamak için sistemden öğrencilerle konuşmasını isteyebilir. Sistem bunları analiz edecek ve daha sonra bu analiz sonuçlarını öğretmene rapor edebilir. Öğretmen de bu analiz sonuçlarına göre sorunların üstesinden gelmek için en iyi stratejilere, ders materyallerine vb. karar verebilir (Coccoli et al., 2016). Bazı yapay zekalar, her öğrenciye özel bilgiler sağlamak için öğrencilerin yüz ifadelerini ve beyin dalgalarını dahi analiz edebilmektedir (Seldon, 2018: akt. Tyson & Sauers, 2021).

Uzaktan eğitim: Covid-19 pandemi sürecinde dünyadaki birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan (online) eğitime geçilmiştir. Bu süreç, uzaktan eğitimin artık eğitim hayatımızın bir parçası olacağını göstermiştir. Ülkelerdeki eğitim politikaları *hibrid eğitim modeli* gibi alternatif ve içinde uzaktan eğitimi barındıran eğitim modellerini geliştirmeye başlamıştır. Yapay zeka bu süreçte de bütün eğitimcilerin yardımcısı olmuş ve olmaya devam edecektir.

Covid-19 pandemi dönemi, yakın gelecekte eğitim içeriklerinde de ciddi değişiklikler olacağını göstermiştir. Birçok eğitim içeriği için artık okullara gitmeye gerek kalmayacaktır. Zira bilgisayar ve hatta cep telefonu olan her birey ders içeriklerine istediği her yer de erişebilmektedir. Ancak, bu süreçte bir uzman rehberliğine ihtiyaç olacaktır. Bu da okuldaki zamanın çoğunun bu alana kayacağını göstermektedir (Kış, 2019).

Yapay zekanın uzaktan eğitimde en önemli katkısı, video konferansların verimli ve etkili geçebilmesine yardımcı olmasıdır. Görüşme katılımcılarından kaynaklanan gürültülerin veya görüşme sırasında konuyla ilgisi olmayan katılımcıların seslerinin ayıklanması yapay zeka aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Online görüşmelerin veya derslerin yabancı kişiler tarafından takip edilmemesi için yüz tanıma sistemleri

aracılığıyla katılımcılarının kimlikleri tespit edilebilir. Eğitim esnasında görüntüye yansıyan nesnelerin tanımlanması ve konuşulan bütün konuların yazıya dökülerek daha sonra erişilebilmesi sağlanabilir. Uzaktan eğitimin daha da yaygınlaşmasıyla birlikte katılımcıların mimik ve duygularının anlaşılabilmesi mümkün olacak ve doğal dil işleme alanındaki çalışmaların artması hızlanacaktır (Canberk, 2020).

2.3. Eğitim Yönetiminde Yapay Zeka

Yapay zeka halihazırda çok sayıda eğitim kurumunda öğretim amaçlı kullanılmaktadır. Ama yapay zeka aynı zamanda idari amaçlar için de kullanılabilir. 2010'ların sonuna doğru eğitim liderliği ve yapay zeka, ayrı bir şekilde büyüyen iki alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapay zekanın eğitim liderliğindeki rolü teknik boyuttan çok bir liderlik süreciyle alakalıdır (Wang, 2021). AI, oldukça güçlü olan işleme yetenekleri sebebiyle idari görevler ve verilerin analiz edilmesi noktasında oldukça önemli bir etkiye sahip olma potansiyeli taşımaktadır (Tyson & Sauers, 2021).

2.3.1. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Yapay Zeka Kullanım Alanları

Karar verme: Her geçen gün kullanımı daha fazla artan yapay zeka uygulamaları, çok çeşitli alanlarda kullanıcıların karar verme süreçlerini kolaylaştırmakta ve daha etkin hale getirmektedir (Bal et al., 2019). Bir birey olarak okul yöneticilerinin yorgunlukları, stresleri, açlık gibi fizyolojik durumları bilişsel fonksiyonlarını zayıflatmaktadır. Yönetim sürecinde karar verme de okul yöneticisine ilave bir bilişsel yük getirmektedir. Bilişsel yük ile birlikte zayıflayan bilişsel kapasite, ileri nicel, analitik ve hesaplama yeteneklerine sahip olan yapay zeka tarafından tamamlanabilir. Sürekli büyüyen, hesaplama yetenekleri üst düzeyde olan ve gerçek zamanlı elde ettiği verilerle donatılmış yapay zeka, topladığı bu verileri etkili bir şekilde analiz edebilir ve okul yöneticilerinin, veriye ve kanıta dayalı kararlar vermesinde yardımcı olabilir (Wang, 2021).

Yapay zeka okul yöneticiliğine hazırlıkta, karar verme becerileri hakkında anında dönütler sağlayarak yöneticileri eğitmek amacıyla kullanılabilir. Mesela okul bütçesi ile ilgili kararlarda yeni başlayan okul yöneticisine, daha önceki yöneticilerin benzer durumlarda nasıl kararlar aldığına dair bilgiler verebilir. Okul yöneticisi, daha önceki yöneticilerle tutarsız kararlar verdiğinde yapay zeka onu uyarabilir (Wang, 2021).

Erken uyarım sistemleri: Yapay zekanın sunduğu avantajlardan biri olan erken uyarı sistemleriyle öğrencilerin devamsızlık durumları, disiplin kurullarına gitme sayıları ve performanslarına göre ileriki durumlarda okulu bırakıp bırakmayacaklarına dair tahminlerde bulunarak bu öğrencilerin tespitini sağlayabilir. Öğrencinin genel puanı belli bir seviyenin altına indiğinde yapay zeka okul yöneticilerini uyararak, öğrencilere ekstra destek sağlanmasına yardımcı olabilir. 2015 yılında Everaldo Aguiar ve arkadaşlarının 6. sınıftan 12. sınıfa kadar 11.000 öğrencinin katılımıyla yapmış olduğu araştırmada, AI tarafından riskli olarak değerlendirilen öğrencilerin %75'inin zamanında okullarından mezun olamadığını sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel yöntemlerde bu tahmin oranı %38 olarak belirlenmiştir (Thinktech, 2021).

Okul yöneticilerinin; okulu bırakma ve okuldan mezun olamama gibi riskli öğrencileri tespit etmek için erken uyarı sistemlerini kullanma oranı son on yılda oldukça yaygınlaşmıştır. ABD Eğitim Bakanlığı'nın 2016 yılında yayınladığı raporda, ABD'deki devlet liselerinin yarısından fazlası tarafından erken uyarı sistemlerinin kullanıldığını tahmin ettikleri bildirilmiştir (Murphy, 2019).

Yönetim görevlerini basitleştirme (Asistan): Okul yöneticileri yapay zekayı bir asistan olarak işe koşabilir. Yapay zekaya temel kuralları ve normalde yaptıkları zaman alan görevleri (belge özetlemek veya online formları doldurmak gibi) öğrettikten sonra asistan olarak yapay zeka, okul yöneticisinin birçok zaman alıcı işlerini üstlenebilir (Babic et al., 2020). Yapay zeka okul yönetiminin idari işlerini otomatikleştirebilir. Okul yönetimi resmi evrakların sınıflandırılması ve sisteme işlenmesi noktasında otomasyona imkan sağlayabilir (Kabacan, 2020). Ayrıca, okullarda öğrenciler için düzenli olarak gerçekleştirilen deneme sınavları noktasında otomatik testler hazırlama, test sonuçlarını değerlendirme ve test sonuçlarına göre öğrencileri sıralama işlemlerini gerçekleştirebilir.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştığı en önemli sorunlardan biri de öğrencilerin istenmedik davranışlar sergilemeleridir. Bu noktada erken uyarı sistemleri aracılığıyla okul yönetimi bu problemleri önceden kestirebilir ve tedbirler alabilir (Murphy, 2019). Okul yönetiminin zamanını alan bir diğer konu ise öğrenci devamsızlıklarıdır. Yapay zeka aracılığıyla öğrenci devamsızlıkları otomatik olarak sisteme işlenebilir, kayıtları tutulabilir ve değerlendirmeler yapılabilir (İşler & Kılıç, 2021).

Finans işlemleri: Yapay zeka destekli akıllı asistanlar sayesinde eğitim yöneticileri okul bütçelerini yönetme, satın alma faaliyetlerini yerine getirme, okul giderlerini yönetme ve okul tesislerini kullanma gibi mali iş ve işlemleri daha kolay bir şekilde yerine getirebilir. Böylece, eğitim yöneticileri idari

görevlerden kazandıkları zamanı eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerlendirebilir (Schmelzer, 2019).

Diğer:

- *Öğretmen tükenmişliğini azaltma:* Öğretmenlerin çoğu işlerinden keyif aldıklarını söylerken, gece saatlerinde ödev veya sınav gibi belgeleri incelemekten, ders planları hazırlamaktan veya sonu gelmeyen evrak işleriyle uğraşmaktan keyif almadıklarını söylemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin keyif almadıkları işlerin yaklaşık %20 ile %40'ı otomatikleştirilebilir. Bu da öğretmenlerin haftada yaklaşık 13 saatini keyif aldıkları işlere ayırabilecekleri anlamına gelmektedir (Bryant et al., 2020). Bu işler öğretmenler açısından psikolojik anlamda ödüllendirici bir fonksiyona sahiptir. Böylece okul yöneticileri için sorun olan öğretmenlerin tükenmişlikleri azalacaktır (Wang, 2021).

- *Okul güvenliği:* New York'ta bir okul, Kanadalı bir şirket tarafından geliştirilen *Aegis* yazılımını kullanmayı planlamıştır. Bu uygulama, yüz tanıma sistemini kullanarak okula girmesi tehlikeli ve yasak olan kişiler hususunda okul yöneticilerini uyarmaktadır. Okuldan uzaklaştırılan öğrenci veya personel, idari izinli olan öğrenciler, belirlenmiş cinsel suçlular gibi kişiler okula girdikleri anda sistem, okul yöneticilerini ve hatta kolluk kuvvetlerini uyarabilmektedir (Klein, 2019).

2.3.2. Yöneticilerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yapay zekanın hızlı bir şekilde yükselmesiyle birlikte insan etkileşimlerinin sınırlı olmasına dair endişeler bulunmaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin okullarında bunun farkında olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yapay zekayı benimsemeleri ve okullarında uygulamaya dönük yaklaşımlarında stratejik olmaları gerekir. Bu hususlarda okuldaki diyaloglara aktif katılım göstermelidirler. Okuldaki diğer bireylerle iletişim kurmaları, başarılı olmak için yapılar oluşturmaları, paydaşların isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaları önem arz etmektedir. Zira, bu ihtiyaç ve isteklerin farkında olan yöneticiler, yapay zekayı okullarında uygulama ve bireylere destek olma noktasında muhtemelen daha başarılı olacaklardır (Tyson & Sauers, 2021).

Denge ve etik: Buradaki “denge” kavramı, *yapay zeka temelli eğitim ile yüz yüze eğitimin bütünleşik bir şekilde planlanmasını* ifade etmektedir. Yani, eğitim yöneticisi yapay zeka destekli eğitimi sürdürürken yüz yüze eğitime ayrılan süreyi de gözetmeli ve azaltmamalıdır. “Etik” ise elde edilen verilerin

gizliliği, güvenliği, sınırlılıkları ve kontrol edilebilirliğine yapılan bir vurgudur. Bu noktada eğitim yöneticisinin etik sorunlar ile ilgili tedbirleri alması önemlidir (Taşçı & Çelebi, 2020).

Yapay zeka; öğrencilerin her türlü içerikle etkileşimini, tepkilerini ve attığı her adımı takip edebilmektedir. Bu nedenle veri güvenliği ve etik konuları oldukça önem arz etmektedir (Yayla, 2019).

Okul yöneticileri yapay zekayı kullanırken etik açıdan tehlikeli olabilecek durumlara dikkat etmelidir. Ayrıca okul yöneticisi, yapay zeka sistemlerinde kullanılacak olan verilerin gizliliği ve güvenliği noktasında da kaygı duymalıdır. Özellikle öğrencilerin mahremiyeti ve siber güvenlik gibi konularda atılacak yanlış adımlar öğrenci, öğretmen ve personel üzerinde yaşam boyunca sürecek etkilere sebep olabilir (Wang, 2021).

Önyargılar: Yapay zekayı oluşturan kişiler, yaşadıkları kültürdeki sistematik önyargılardan etkilenmiş olabilirler. Bu kişiler okul yöneticisine karar vermelerinde yardımcı olabilmek amacıyla geliştirmiş olduğu AI algoritmaları ile elde ettiği eğitim verilerinde önyargılara yol açabilir. Yani önyargılı veriler toplayabilir. Veriler nesnel görünmesine rağmen okul yöneticilerinin önyargılı ve hatalı kararlar vermesine sebep olabilir. Bu sebeple okul yöneticileri, yapay zekaya sızabilecek önyargılara karşı dikkatli ve uyanık olmalıdır (Wang, 2021).

2.4. Eğitimde Yapay Zeka Uygulamaları

Choi ve Park (2021), anlaşılması zor olan yapay zekanın ilköğretim öğrencilerinin daha kolay anlayabilmesi amacıyla kutu oyunlarına dayalı bir oyunlaştırma eğitimi önermiştir. Diğer bir araştırmada, yapay zekayı en iyi öğretmek amacıyla ilköğretim öğrencilerinin sevdiği masa oyunları kullanılmıştır. Başka bir araştırma da ise tahta oyunu tabanlı oyunlaştırma eğitiminin uygulandığı pilot okullarda, ilköğretim öğrencilerinin yapay zekayı eğitim öncesine oranla 5 üzerinden 4.73'lük bir memnuniyet duyulduğu tespit edilmiştir.

Chatbot uygulamaları, makinelerin veya robotların diğer kişiler ile konuşarak, konuştuğu kişinin cevaplarını taklit etmeyi öğrenmeye çalışan uygulamalardır. Günlük yaşamımızda böyle yapay zeka uygulamaları sıklıkla kullanılmaktadır. *Alexa, Siri, Bixby* veya *Cortana* gibi uygulamalar bunlara örnek olarak verilebilir (Bal et al., 2019).

Udemy, Skillshare, edX ve *Coursera* gibi yapay zeka destekli platformlar, kariyer eğitimini ve informal öğrenmeyi kökten değiştirmiştir. *Youtube* ve *Wikipedia*, bütün bireylerin hemen hemen her şeyi öğrenebilmesine imkan tanımıştır. Artık ABD'deki bütün lise öğrencilerinden daha fazla kişi, dil

öğrenebilmek amacıyla *Duolingo* uygulamasını kullanmaktadır. Bütün bu uygulamalar, devamlı bir öğrenme için gerçek zamanlı sonuçlar ve cevaplar sağlayan yapay zeka temelli en iyi platformların başında gelmektedir (Kış, 2019).

Presentation Translator, öğretmenin konuştuğu her şeyi gerçek zamanlı bir şekilde alt yazılara dönüştüren ve alt yazıları sunumda görüntülemeyi sağlayan bir PowerPoint eklentisidir. Öğrenciler ses tanıma ve çevirmen sayesinde kendi anadillerinde okuyabilmekte ve dinleyebilmektedir. İşitme engelliler de notların dökümünü okuyarak, dersi senkron bir şekilde takip edebilmektedir (Lorenzo, 2020).

Zzish uygulaması, ilk olarak her öğrencinin belli konularda bilgisini ölçüp, topladığı bu bilgilere göre öğretmenlere her öğrencinin seviyesine uygun şekilde ilerleme tavsiyesinde bulunmaktadır. *Zzish* programı son olarak Filipin hükümeti ile okullarında kullanımı için anlaşmıştır. *Maths-Whizz uygulaması*, 5-13 yaş arasındaki öğrencilere tamamen dijital olarak kişiselleştirilmiş matematik öğretim imkanı sunmaktadır (Yayla, 2019).

Udacity, Edx ve Coursera gibi online eğitimler veren platformlarda kullanıma sunulan onlarca sınav kağıdı ve ödevler, yapay zeka kullanılarak otomatik puanlama sistemi tarafından değerlendirilebilmektedir. *WriteLab* ve *Grammarly* gibi uygulamalarda ise online bir şekilde gönderilen metinler okunarak, yazım kurallarına uymayan cümleler düzeltilebilmektedir. Eğer metinlerde aynı hatalar ve yanlışlar sürekli tekrarlanıyorsa bu durumda kullanıcı uyarılmaktadır. Bu şekildeki yapay zeka uygulamaları, metni okuduktan sonra metindeki toplam gramer hatalarını ve her kelimenin ortalama harf sayıları gibi çeşitli bilgileri paylaşmaktadır. Ayrıca, noktalama işaretlerindeki hatalar, yanlış yerde kullanılan kelimeler ve devrik cümleler de gösterilmektedir (Thinktech, 2021).

MobyMax, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlayan bir platformdur. *MetodBox*, öğrenciyi izleyerek öğrencilere anında geribildirimlerde bulunan ve Bahçeşehir Üniversitesi tarafından geliştirilen akıllı bir öğrenme platformudur. *Hubert.ai*, sesli asistan aracılığıyla iletilen sorulara cevap verebilen bir öğrenme platformu ve ölçme değerlendirme sistemidir. *Discovery Education*, bireyselleştirilmiş ders içerikleri sunan akıllı bir e-öğrenme platformudur. *Century.tech*, bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı, akıllı geribildirimler ve analizler sunabilmektedir. *Mathiau*, yapay zeka ile desteklenmiş, matematik öğrenimi sunan bir platformdur. *Juni learning* ise öğrencilerin kodlama öğrenebilmesi amacıyla oluşturulmuş bir öğretim sistemidir (Altun et al., 2019).

Cisco'nun kullanıma sunduğu *Webex* uygulaması ile online toplantılarda yapay zekanın kullanımı için 5 hedef belirlemiştir. Cisco bu hedeflerden ilkini gerçekleştirmiş ve ikinci-üçüncü hedefler üzerinde de çalışmaktadır. Bu 5 hedef aşağıda belirtilmiştir (Canberk, 2020):

1. Temel ve basit sesli komutlarla kişilerin toplantılara katılması ve başka kişileri ekleme gibi işlemlerin yerine getirilmesi,
2. Doğal dil işleme ile görüşme esnasında konuşulan cümlelerin iş/ders takibi için yazıya dönüştürülerek kişisel ajanda uygulamalarına aktarılabilmesi,
3. Terminolojik kelimelerin algılanarak otomatik bir şekilde aramalar yapılabilmesi, arama sonucunda konuyla alakalı dokümanların çekilmesi ve toplantıdan sonra da anahtar kelimelerin özetlenmesi,
4. Yapay zekanın katılımcı bir birey gibi davranarak alınan kararları özetleyebilmesi,
5. Yapay zekanın stratejik bir ekip üyesi gibi davranarak karlılığı artırmak amacıyla tavsiyelerde bulunabilmesidir.

MaTHiSIS, çeşitli sebeplerle ciddi öğrenme problemleri yaşayan kişilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için yapılan bir Avrupa projesidir. Bu platform ile yüz ifadeleri ve öğrenci tepkileri analiz edilebilmektedir (Zanetti et al., 2019).

SMOWL, yapay zeka algoritmasını kullanarak öğrenme süreci boyunca kullanıcıların kimliğini doğrulayan ve değerlendirme esnasında etkinliği izleme amacıyla kullanılan bir çevrimiçi öğrenci kimlik doğrulama sistemidir (Lorenzo, 2020).

Jill Watson, çevrimiçi bir kurs için öğretim asistanı olarak Georgia Institute of Technology'de kullanılan bir yapay zeka programıdır. Jill, kısa bir süre içinde soruların yaklaşık %97'sini kesin bir şekilde yanıtlamaya başarmıştır. Bu eğitimi alan öğrenciler farkında olmadan Jill ile iletişim kurmuşlardır. Jill sorulan birçok soruya cevap vererek dönemi bitirmiştir (Maderer, 2016).

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapay zekanın eğitimde kullanım oranının günümüzde sadece %1'e etki etmiş olduğu tahmin edilmektedir. Ancak, yapay zekanın büyüme hızının senede yaklaşık olarak %45 olduğu düşünülmektedir (Yayla, 2019). Yapay zeka ile öğretmen ve yöneticilerin bir çok rutin işi (evrak, sınav vb.) otomatikleştirilebilmektedir. Bu işlerden kalan zaman ile

öğretmenler daha verimli ve etkili öğretim gerçekleştirebilirler. Benzer şekilde yöneticiler de kalan zamanlarını eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamaya ve eğitim ortamlarını daha iyi hale getirmeye ayırabilirler.

Kişiselleştirilmiş öğretim ve kişiselleştirilmiş eğitim materyalleri ile her öğrenci kendi hızında ve kendi yeteneklerine göre öğrenme gerçekleştirebileceklerdir. Bu anlamda yapay zekanın eğitimde kullanımı ile akademik başarıda artış olacağı söylenebilir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi ile öz düzenleme ve öz denetleme becerilerinde gelişme sağlanabilecektir.

Öğrenme gücüğü yaşayan öğrenciler için geliştirilmiş yapay zeka uygulamaları sayesinde öğrencilerin bu problemlerin üstesinden gelmesi sağlanabilir. Bu bağlamda yapay zekanın kaynaştırma eğitiminde de önemli görevler üstleneceği ve katkıda bulunacağı söylenebilir. Sesli asistanlar ve chatbot uygulamaları sayesinde dil gelişimi zayıf olan ve konuşma gücüğü yaşayan öğrencilerin bu problemleri giderilebilir. Öğrencinin yapay zeka ile iletişime geçmesi sağlanarak karşılıklı bir şekilde konuşmaları bu noktada önemli rol oynayacaktır. Zira insanlarla iletişim kurmaktan çekinilmesi konuşma gücüğününün bir sebebi olabilir. Yapay zeka sayesinde çocuklar bu çekingenliği yaşamayacak ve sorunu aşabilecektir.

Yapay zekanın öğrencilerin geleceği hakkında tahminlerde bulunma noktasında klasik analizlerden daha iyi bir performans sergilediği bilinmektedir (Thinktech, 2021). Bunun temel sebebi, elde ettiği gerçek zamanlı verilerdir. Bu tahmin yeteneği ile okullar öğrencilerinin gelecekteki akademik başarılarını tahmin edebilirler. Böylece önleyici programlar ve tedbirler geliştirilerek başarısızlığın önüne geçebilirler. Buna ilaveten öğrencilerin risk durumlarına göre gelecekte istenmedik davranışlar sergileyip sergilenmediklerinin tespiti noktasında yapay zekanın katkıları oldukça fazla olacaktır. Politika geliştiriciler de yapay zeka aracılığıyla, hazırladıkları programların ve projelerin gelecek yıllardaki etkisi hakkında tahminlerde bulunabilirler.

Günümüzde oldukça sık konuşulan okul güvenliği noktasında da yapay zekanın önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Yüz tanıma sistemleri ile sakıncalı olabilecek kişilerin okul içine girmesi engellenebilir (Klein, 2019). Bu sayede zorbalıklar engellenebilir, zararlı maddelerin (uyuşturucu gibi) okul içine girmesi önlenir ve cinsel istismarların önüne geçilebilir. Ayrıca, yüz tanıma teknolojileri kullanılarak öğrencilerin okula giriş-çıkışları otomatik olarak takip edilebilir. Okula gelmeyen öğrenciler tespit edilerek, devamsızlık bilgileri hızlı ve otomatik bir şekilde sisteme işlenebilir.

Çevrimiçi öğretmen olgusu (Zawacki-Richter, 2019), Covid-19 pandemi döneminde oldukça yaygınlaşmıştır. Bu durum ters-yüz eğitime hızlı bir geçiş yapmamızı sağlayabilir. Çünkü yapay zekanın eğitimde kullanımı ile öğretmenler istedikleri bilgiyi istedikleri anda öğrencilerine aktarabilmektedir. Evde öğretim, okulda uygulama ile öğretimin kalitesi artırılabilir.

Okul yöneticisi geliştirme programları kapsamında gelecek yıllardaki yapay zeka teknolojilerinin gelişimindeki artış ile simülasyonlar önemli bir rol oynayacaktır. Aynı ortamda farklı liderlik ve yönetsel davranışların okul kültüründeki yol açtığı değişimlerin simüle edildiği uygulamalar ile okul yöneticileri, en uygun liderlik modelini öğrenme ve uygulama imkanına kavuşabilir. Okul yöneticilerinin yapay zeka ile veriye dayalı karar vermesi, kurum içinde örgütsel adaleti sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticisine olan güveni ve saygısı da artacaktır. Bu da arzu edilen okul iklimini sağlayabilecektir.

Aday öğretmenler, yapay zeka ile simüle edilmiş bir sınıf ortamında öğretmenlik yapabilirler. Karşılaşılabileceği problemleri ve yaşayabileceği zorlukları önceden görerek eksiklerini gözlemleyebilirler. Okul yöneticileri de göreve başlamadan önce böyle bir eğitimden geçirilerek, yapacakları hataların sonuçlarını gözlemlene imkanı elde edebilirler.

Yapay zeka çağı da denilebilecek teknolojik çağında yaşamaktayız. Eğitim sistemlerinden tutun ders programlarına kadar her aşamada yapay zekayı kullanmamız artık zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle, eğitim-öğretim süreçlerinde yapay zekayı daha yoğun ve etkili bir şekilde kullanabilmeliyiz. Dünyada birçok ülkede *Eğitimde Yapay Zeka* için ulusal girişimlerde bulunulmaya başlanmıştır. Bu noktada ülkemizin de yapay zeka destekli bir eğitim politikasına sahip olması oldukça önem arz etmektedir. Hazırlanacak politika ışığında öğretim programları düzenlenmelidir. Yapay zeka uygulayıcıları ve okul yöneticileri, yapay zekanın eğitimde kullanımına ilişkin özellikle mahremiyet gibi etik kurallar noktasında hassas olması gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin, okullarında yapay zeka kullanımı noktasında lider ve rehber olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin ise derslerinde faydalanabilecekleri yapay zeka uygulamaları hakkında araştırmalar yaparak en uygun programları kullanması, öğretimin kalitesini artıracaktır.

Yaptığımız literatür araştırması sonucunda, ulusal ve uluslararası literatürde yapay zekanın eğitim denetiminde kullanımına ilişkin yapılmış çalışmalara rastlanılmamakla birlikte eğitim yönetiminde ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapay zeka kullanımına ilişkin çalışmaların da oldukça

sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple gelecek dönemlerde eğitim-öğretim faaliyetlerinde, eğitim yönetiminde ve eğitim denetiminde yapay zeka kullanıma ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Altun, M., Kayıkçı, K., & Irmak, S. (2019). Eğitimde yapay zeka kavramı ve kullanım alanları. Taşcıoğlu, N., Altay, A. & Filiz, Ş. (Eds.), *Hukuk ve yapay zeka* içinde (ss.337-353). XI. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Eğitim. Ankara: TEM-SEN.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.

Babic, B., Chen, D., L., Evgeniou, T., & Fayard, A. (2020). A better way to onboard AI. *Harvard Business Review*, 98(4), 56-65.

Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted> [Erişim tarihi: 05.06.2021].

Bal, M., Bal, Y., & Bozkurt, S. (2019). İnsan kaynakları yönetiminde etkin bir işe alım süreci için yapay zeka yöntemlerinin kullanımı. 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, Muğla.

Bilge, U. (2007). Tıpta yapay zeka ve uzman sistemler. *Türkiye Bilişim Derneği Kongresi* (ss.113-118). Antalya.

Bryant, J. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers> [Erişim tarihi: 25.04.2021].

Canberk, B. (2020). *Eğitimde yapay zeka*. https://izmirkizlisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/320178/dosyalar/2020_05/14103535_EYitimde_Yapay_Zeka.pdf?CHK=8423c247a82c72e836dd67ce586e6626 [Erişim tarihi: 01.05.2021].

Chen, X., Xie, H., & Hwang, G.-J. (2020). A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 2020.

Choi, E., & Park, N. (2021). Demonstration of gamification in education for understanding artificial intelligence principles at elementary school level. *Elementary Education Online*, 20(3), 709-715.

Civelek, Ö. (2003). Yapay zeka: Ömer Civelek'le söyleşi. *TMH-Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 40-50.

Coccoli, M., Maresca, P., & Stanganelli, L. (2016). Cognitive computing in education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(2), 55-69.

Gür, Y., E., Ayden, C., & Yücel, A. (2019). Yapay zeka alanındaki gelişmelerin insan kaynakları yönetimine etkisi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 137-158.

Herold, B. (2019). *Forty percent of elementary school teachers' work could be automated by 2030, McKinsey global institute predicts*. <https://www.edweek.org/education/forty-percent-of-elementary-school-teachers-work-could-be-automated-by-2030-mckinsey-global-institute-predicts/2019/06> [Erişim tarihi: 06.06.2021].

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf> [Erişim tarihi: 05.06.2021].

İşler, B., & Kılıç, M., Y. (2021). Eğitimde yapay zeka kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi – eJNM*, 5(1), 1-11.

Kabacan, D. (2020). *Yapay zeka eğitimi nasıl dönüştürüyor*. <https://www.yapayzekatr.com/2020/10/21/yapay-zeka-egitimi-nasil-donusturuyor> [Erişim tarihi: 01.05.2021].

Kıış, A. (2019). Eğitimde yapay zeka. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* (ss.197-202).

Kim, H., S., Jun, S., Choi, S., & Kim, S. (2020). Development and application of education program on understanding artificial intelligence and social impact. *The Journal of Korean Association of Computer Education*, 23(2), 21-29.

Klein, A. (2019). District's plan to use facial recognition tech for safety raises big privacy concerns. <https://www.edweek.org/technology/districts-plan-to-use-facial-recognition-tech-for-safety-raises-big-privacy-concerns/2019/05> [Erişim tarihi: 26.04.2021].

Kolchenko, V. (2018). Can modern AI replace teachers? Not so fast! Artificial intelligence and adaptive learning: Personalized education in the AI age. *HAPS Educator*, 22(3), 249-252.

Küçükvardar, M. (2015). *Bilişim devrimi: Reel gerçekliğin sanal gerçekliğe dönüşümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Lorenzo, O. (2020). *Artificial intelligence and the transformation of education*. <https://sherpa.ai/blog/artificial-intelligence-and-the-transformation-of-education> [Erişim tarihi: 28.05.2021].

Maderer, J. (2016). *Artificial intelligence course creates AI teaching assistant*. <https://www.news.gatech.edu/2016/05/09/artificial-intelligence-course-creates-ai-teaching-assistant> [Erişim tarihi: 10.05.2021].

Murphy, R, F. (2019). *Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching: A review of promising applications, challenges, and risks*. <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html> [Erişim tarihi: 01.05.2021].

Ocana-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-6.

Pirim, A. (2006). Yapay zeka. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 81-93.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.

Russel, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence—A modern approach*. New Jersey: Pearson Education.

Schmelzer, R. (2019). *AI applications in education*. <https://www.forbes.com/sites/cognitiveworld/2019/07/12/ai-applications-in-education/?sh=7d-ba67d562a3> [Erişim tarihi: 02.05.2021].

Song, P., & Wang, X. (2020). A bibliometric analysis of worldwide educational artificial intelligence research development in recent twenty years. *Asia Pacific Education Review*, 21, 473-486.

Spector, J., M., & Ma, S. (2019). Inquiry and critical thinking skills for the next generation: From artificial intelligence back to human intelligence. *Smart Learning Environment*, 6(8), 1-11.

Staff, T. (2014). *Artificial intelligence in education*. <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-roles-for-artificial-intelligence-in-education> [Erişim tarihi: 27.05.2021].

Şeren, M., & Özcan, Z., E. (2021). Post pandemic education: Distance education to artificial intelligence based education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 212-225.

Tas, O., & Mert, H. (2019). An application of artificial intelligence on auditing. *Press Academia Procedia (PAP)*, 9, 65-68.

Taşçı, G., & Çelebi M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: “Yükseköğretimde yapay zeka”. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2346-2370.

Thinktech (2021). *Yapay zeka eğitim sistemini iyileştirebilir mi?* https://thinktech.stm.com.tr/uploads/raporlar/pdf/71202091558536_stm_blog_yapay_zeka_egitim_sistemini.pdf [Erişim tarihi: 20.05.2021].

Tyson, M., M., & Sauers, N., J. (2021). School leaders’ adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 271-285.

Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: A symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270.

Yayla, G. (2019). *Sınıflarda yapay zeka uygulamaları ve kişiselleştirilmiş eğitim*. <https://baslangicnoktasi.org/siniflarda-yapay-zeka-uygulamalari-ve-kisisellestirilmis-egitim> [Erişim tarihi: 05.06.2021].

Zanetti, M., Iseppi, G., & Cassese, F., P. (2019). A “psychopathic” artificial intelligence: The possible risks of a deviating AI in education. *Research on Education and Media*, 11(1), 93-99.

Zawacki-Richter, O., Marin, V., I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27.

Zeide, E. (2019). *Artificial intelligence in higher education: Applications, promise and perils, and ethical questions*. <https://er.educause.edu/articles/2019/8/artificial-intelligence-in-higher-education-applications-promise-and-perils-and-ethical-questions> [Erişim tarihi: 25.05.2021].

BÖLÜM XII

FEN EĞİTİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE VE YAZILI HİKÂYE ÇALIŞMALARININ META-SENTEZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ*

*Meta-synthesis of Digital Story and Written Story
Studies in Science Education: The Case of Turkey*

Güldan DEMİRBAŞ¹ & Abdulkadir MASKAN²

¹(Öğretmen), Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: gldn_gn@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1490-7714

²(Prof. Dr.), Dicle Üniversitesi,
E-mail: akmaskan@dicle.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0566-6376

1. Giriş

Büyükten küçüğe herkesin severek dinlediği hikâyelerin eğitim alanında kalıcı öğrenmeler için kullanılması günümüzde oldukça önemini korumaktadır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre hikâye kavramı; *bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü* şeklinde tanımlanmaktadır. Dijital hikâye ise yazılı hikâye çeşitlerinin dijital platforma taşınmasıdır. Dijital hikâye veya dijital teknolojileri kullanarak bir hikâye anlatmak hem öğretmenleri hem de öğrencilerini aktif bir şekilde derse kattığı için eğitim kurumları, organizasyonlar ve okul ortamı arasında en iyi bilinen güçlü öğretme ve öğrenme stratejilerinden biridir (Rubino, Barberis & Malnati, 2018).

Dijital hikâye, öğrencilerin okuma yazma becerileri, teknoloji becerileri ve kişilerarası beceriler vb. gibi okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri

* Bu çalışma, Dicle Üniversitesi'nde 27.06.2022 tarihinde yüksek lisans tezi olarak sunulmuştur.

vardır. Dijital hikâye aynı zamanda dijital öykü, dijital belgeseller, bilgisayar tabanlı anlatılar, dijital denemeler, elektronik anılar, etkileşimli öykü anlatımı vb. olarak kavramsallaştırılır (Angay-Crowder, Choi & Yi, 2013). Öğrencilerin gerçekleri sorgulayarak deneyimlemenin bir yolu olarak çoklu okuryazarlıklarını ve kimliklerini keşfetmeye teşvik etmek için hem dili hem de hayatı öğrenmek amacıyla klasik düşüncelerini dijitalleştirmek için bir araç olarak kullanılması öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada; teknolojideki gelişmelerin sonucu olarak eğitim ve öğretimde kullanılmaya başlanan dijital hikâyeler ve daha öncesinde ele alınmış yazılı hikâye çalışmalarının benzerlik ve farklılıkları, hangi yöntem ve süreçler izlenerek yapıldığı ve sonucunda örneklem grubunda ortaya çıkan farklılıkları araştırarak yeni bir bakış açısının ortaya konması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye’de fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye alanında var olan bilimsel çalışmaların eğilimini ortaya çıkarma amaçlanmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların türlerine (“Dijital Hikâye” ve “Yazılı Hikâye”) göre dağılımı nedir?
2. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların temalarına (DHAB, DHT, DHG, YHAB, YHT ve YHG) göre dağılımı nedir?
3. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
4. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı nedir?
5. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi araştırma modellerini kullanmıştır?
6. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi veri toplama araçlarını kullanmıştır?
7. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi istatistiki analizler kullanmıştır?
8. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi illerde yapılmıştır?
9. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmaların örneklem grubu nedir?
10. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmaların örneklem büyüklüğü nedir?
11. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi alanları içermektedir?

12. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalar hangi kitap ünitelerini (konularını) içermektedir?

13. DHAB ve YHAB temalarını ele alan çalışmalardan hangi sonuçlar elde edilmiştir?

1.1. Araştırmanın Gerekeçesi ve Önemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi eğitim politikalarıyla ortaya çıkmaktadır. Hızla gelişen teknolojiyi eğitim sistemlerine entegre edebilen ülkeler eğitimde de çağ atlayarak gelişmişlik düzeylerini her anlamda gösterebilmektedirler. Son yıllarda dijital platformların önemi artmaya başlarken “Dijital Hikâye” uygulamaları da sıklıkla görülmeye başlanmıştır. Türkiye’de daha önceden de var olan düz yazı metinlerinden olan hikâye çeşitleri eğitim sistemimizde sıklıkla kullanılırken teknolojinin gelişmesi ile hayatımıza giren “Dijital Hikâye” uygulamalarının fen eğitimindeki eğilimini göstermek önemlidir. Bunu yaparken de yazıya geçirilmiş hikâye çeşitlerini tek başlıkta toplayarak “Yazılı Hikâye” uygulamalarının da eğilimini somutlaştırıp iki uygulama arasında benzerlik ve farklılıkların belirli alt problemler ile gözler önüne sermenin gerekli olduğu görülmüştür. Mevcut alan yazına bakıldığında dijital hikâye ve yazılı hikâye üzerine yapılmış az sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Araştırma Türkiye’deki dijital hikâye ve yazılı hikâye alanında var olan eğilimi göstereceği için bundan sonraki çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir.

Fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye çalışmalarının Türkiye’deki eğilimini ortaya koymak amacıyla araştırmaya dijital hikâye ile ilgili 20, yazılı hikâye ile ilgili 29 olmak üzere toplamda 49 çalışma dahil edilmiştir. Çalışmalar doktora tezi, yüksek lisans tezi ve bilimsel makalelerden oluşmaktadır.

Fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye çalışmaları; yayın yılı ve yayın türü baz alınarak sıralanmıştır. Dijital hikâye ile ilgili 20 çalışma X1, X2, X3, ..., X20 şeklinde kodlanırken yazılı hikâye ile ilgili 29 çalışma ise T1, T2, T3, ..., T29 biçiminde kodlanmıştır. Çalışmalar incelendikten sonra belirli temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken başlıklar ve içerik dikkate alınmıştır. Tablo 1’de meta-sentez kod şablonu yer almaktadır ve her çalışma bir temaya yerleştirilmiştir.

Tablo 1. Meta-sentez Kod Şablonu

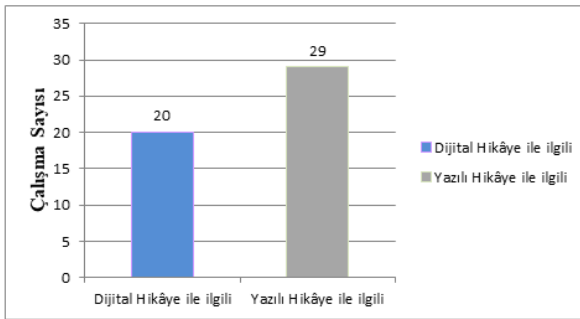
Temalar	Tema Kodu
Dijital Hikâye ve Akademik Başarı	DHAB
Dijital Hikâye ve Tutum	DHT
Dijital Hikâye ve Görüşler	DHG
Yazılı Hikâye ve Akademik Başarı	YHAB
Yazılı Hikâye ve Tutum	YHT
Yazılı Hikâye ve Görüşler	YHG

Nitel araştırma yönteminde geçerlik ve güvenirlik için alınabilecek önlemlerden bir tanesi de elde edilen verilerin analizinde önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış kavramsal çerçeve ve varsayımlardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle nitel verilerin analizinde güvenirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman “Güvenirlik = $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Ayrılığı + Görüş\ Birliği)] \times 100$ ” formülünden yararlanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırma kapsamında seçilmiş çalışmalara ait tema kodlamaları yapılırken hataların en aza indirgenmesi adına tekrarlı incelemeler yapılmış ve elde edilen bilgiler tablolar şeklinde saklanmıştır. Tema kodlamaların güvenirliği için 1 ay aradan sonra tekrar tema kodlamaları yapılmış ve tema kodlamaların tutarlılık oranı %82 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada geçerliğin sağlanması için fen eğitimi alanında uzman bir kişinin görüşüne başvurulmuştur. Fen eğitimi alanında uzman kişi çalışmayı incelemiş ve herhangi bir tezatlığın olmadığını ifade etmiştir.

3. Bulgular

Meta-sentez ve doküman incelemesi yöntemi ile ulaşılan veriler çözümlenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

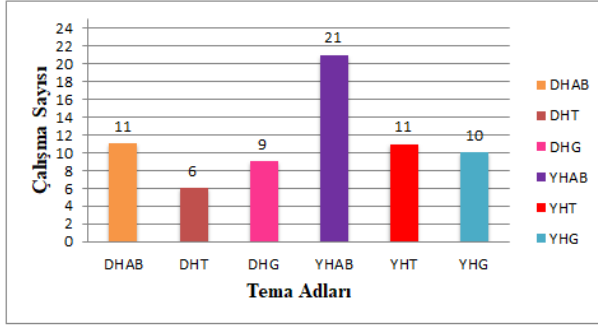
3.1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Türleri



Şekil 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların 20'si dijital hikâye, 29'u ise yazılı hikâye ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

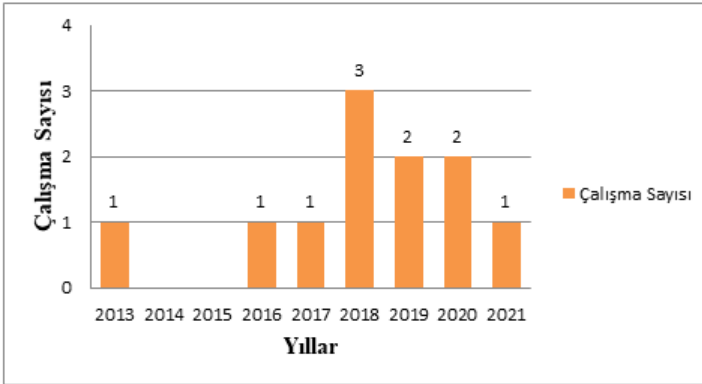
3.2. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Temaları



Şekil 2. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Temalarına Göre Dağılımı

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların 11'i DHAB, 6'sı DHT, 9'u DHG, 21'i YHAB, 11'i YHT, 10'u ise YHG ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların en fazla YHAB (Yazılı Hikâye ve Akademik Başarı) temasına sahip olduğu görülmüştür.

3.3. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yılları

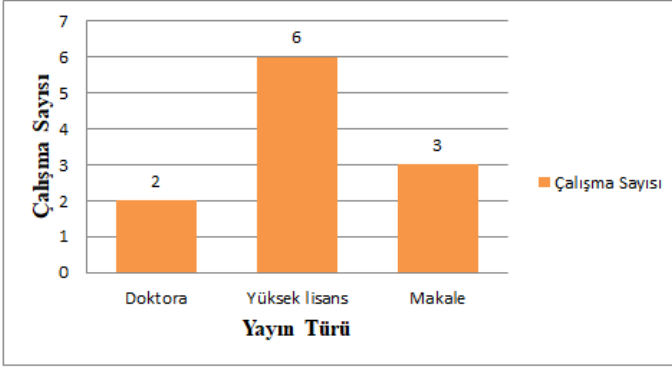


Şekil 3. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 1'i 2013 yılında, 1'i 2016 yılında, 1'i 2017 yılında, 3'ü 2018 yılında, 2'si 2019 yılında, 2'si 2020 yılında, 1'i ise 2021 yılında yapılmıştır. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 2018 yılında

gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Buna karşılık, 2014 ve 2015 yıllarında DHAB temasına sahip herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

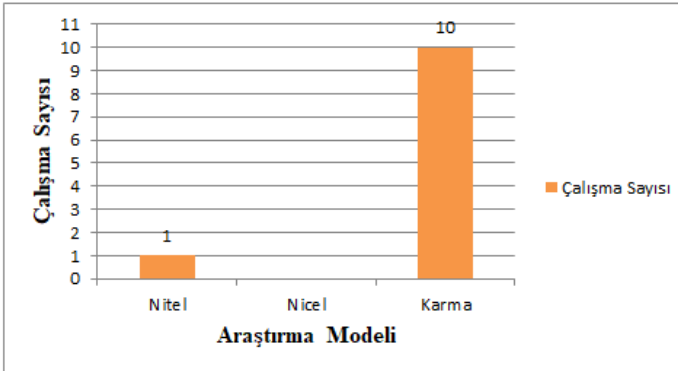
3.4. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yayın Türleri



Şekil 4. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 2'si doktora tezi, 6'sı ise yüksek lisans tezi olarak yayınlanmıştır. Makale olarak yayınlanan çalışma sayısı ise 3'tür. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

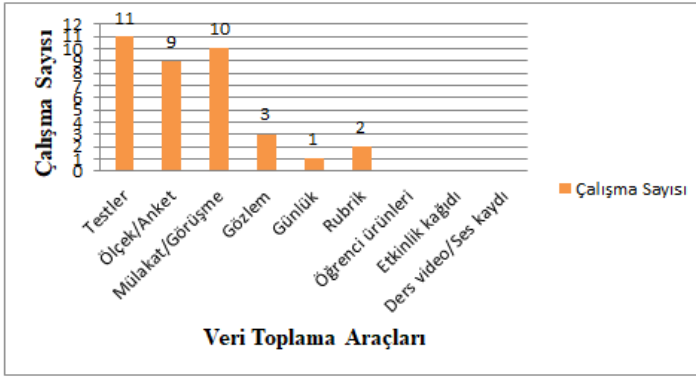
3.5. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Araştırma Modelleri



Şekil 5. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 1'i nitel, 10'u ise karma araştırma modelini kullanmıştır. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla karma araştırma modelini kullandığı belirlenmiştir. Buna karşılık, DHAB temasına sahip herhangi bir çalışmada nicel araştırma modeli kullanılmamıştır.

3.6. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Veri Toplama Araçları



Şekil 6. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 11’inde test, 9’unda ölçek/anket, 10’unda mülakat/görüşme, 3’ünde gözlem, 1’inde günlük, 2’sinde ise rubrik veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmalarda “test”, “ölçek/anket” ve “mülakat/görüşme” veri toplama aracı olarak en fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, DHAB temasına sahip çalışmalarda “etkinlik kağıdı” ve “ders video/ses kaydı” veri toplama aracı olarak kullanılmamıştır.

3.7. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İstatistiksel Analizleri

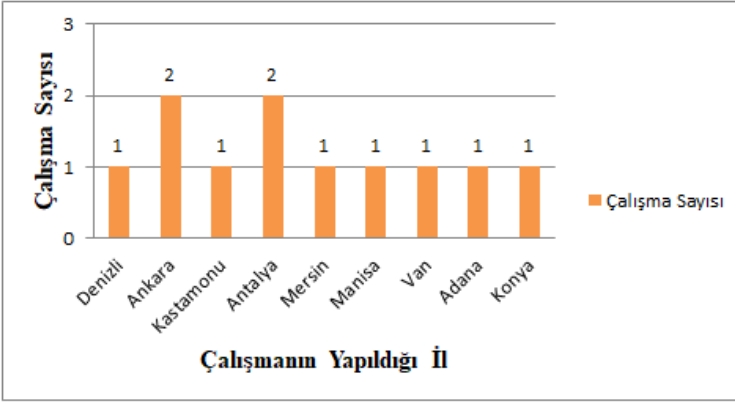


Şekil 7. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İstatistiksel Analizlere Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 3’ünde betimsel, 5’inde içerik, 7’sinde t-testi, 2’sinde Anova, 4’ünde Ancova, 2’sinde Mann Whitney U, 3’ünde Shapiro-

Wilks, 3'ünde Wilcoxon Signed Rank, 1'inde ise Kolmogorov-Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmalarda en fazla t-testi analizinin yapıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, DHAB temasına sahip herhangi bir çalışmada Kruskal Wallish H analizi yapılmamıştır.

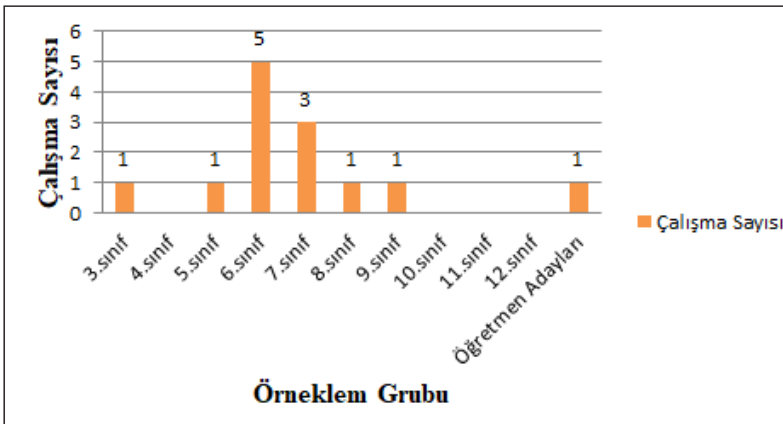
3.8. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yapıldığı İller



Şekil 8. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yapıldığı İllere Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 1'i Denizli, 2'si Ankara, 1'i Kastamonu, 2'si Antalya, 1'i Mersin, 1'i Manisa, 1'i Van, 1'i Adana, 1'i ise Konya ilinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla Ankara ve Antalya illerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

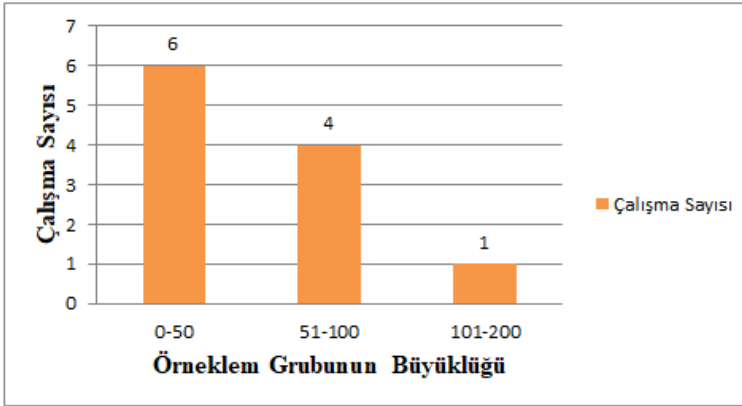
3.9. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Grubu



Şekil 9. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 1'i 3. sınıf öğrencileri, 1'i 5. sınıf öğrencileri, 5'i 6. sınıf öğrencileri, 3'ü 7. sınıf öğrencileri, 1'i 8. sınıf öğrencileri, 1'i 9. sınıf öğrencileri, 1'i ise öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 6. sınıf öğrencileri ile yapıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, DHAB temasına sahip çalışmaların örneklem grubunda 4., 10., 11. ve 12. sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler yer almamıştır.

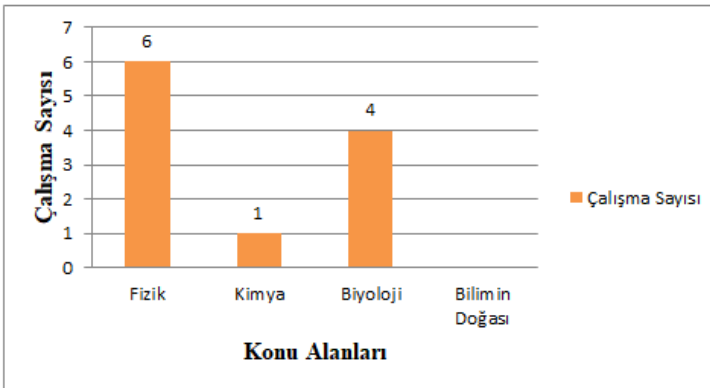
3.10. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü



Şekil 10. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 6'sı 0-50, 4'ü 51-100, 1'i ise 101-200 arasında örnekleme büyüklüğü ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 0-50 arasında örneklem büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

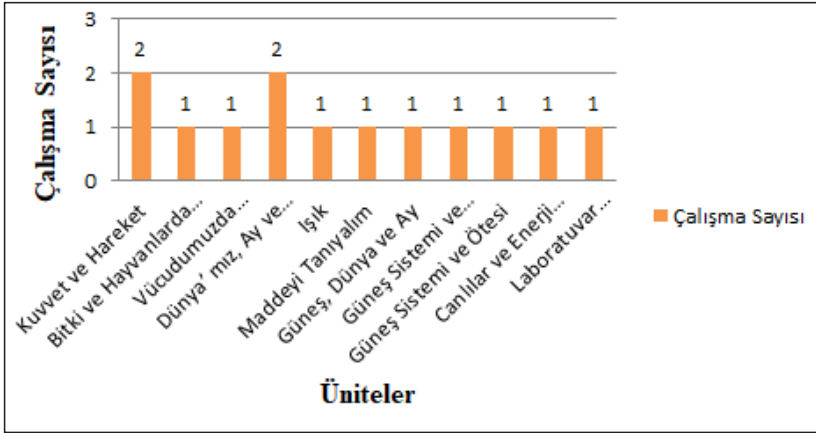
3.11. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Alanları



Şekil 11. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Alanlara Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 6'sı fizik, 1'i kimya, 4'ü ise biyoloji alanında yapılmıştır. Buna göre DHAB temasına sahip çalışmaların en fazla biyoloji alanında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, DHAB temasına sahip herhangi bir çalışma bilimin doğası alanında yapılmamıştır.

3.12. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İçerdiği Kitap Üniteleri (Konuları)



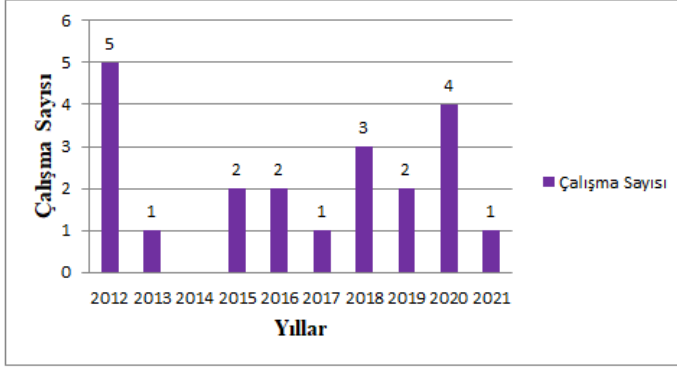
Şekil 12. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İçerdiği Kitap Ünitelerine (Konularına) Göre Dağılımı

DHAB çalışmalarının 2'sinde “Kuvvet ve Hareket”, 1'inde “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme”, 1'inde “Vücudumuzda Sistemler”, 2'sinde “Dünya'mız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş”, 1'inde “Işık”, 1'inde “Maddeyi Tanıyalım”, 1'inde “Güneş, Dünya ve Ay”, 1'inde “Güneş Sistemi ve Tutulmalar”, 1'inde “Güneş Sistemi ve Ötesi”, 1'inde “Canlılar ve Enerji İlişkileri”, 1'inde ise “Laboratuvar Uygulamaları” ünitesinin (konusunun) ele alındığı belirlenmiştir.

3.13. DHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Sonuçları

DHAB teması kapsamında incelenen çalışmalarda kazanımlara uygun olarak hazırlanan ön ve son testler, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu çalışmalarda başarı testlerinde elde edilen sonuçlara göre dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve onların öğrenmelerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dijital hikâyelerle işlenen derslerde eğlendikleri ve konuları daha kolay öğrendikleri ifade edilmiştir.

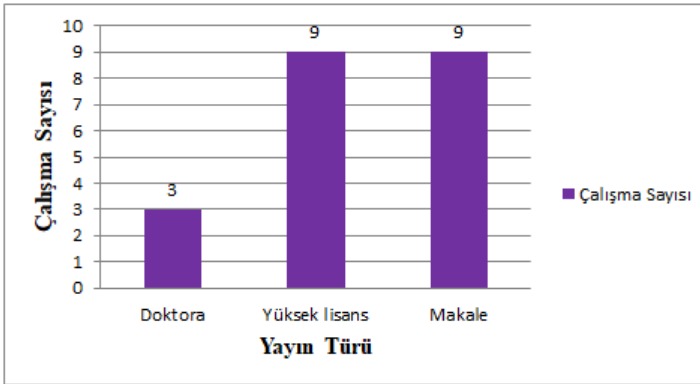
3.14. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yılları



Şekil 13. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 5'i 2012 yılında, 1'i 2013 yılında, 2'si 2015 yılında, 2'si 2016 yılında, 1'i 2017 yılında, 3'ü 2018 yılında, 2'si 2019 yılında, 4'ü 2020 yılında, 1'i ise 2021 yılında yapılmıştır. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 2012 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Buna karşılık, 2014 yılında YHAB temasına sahip herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

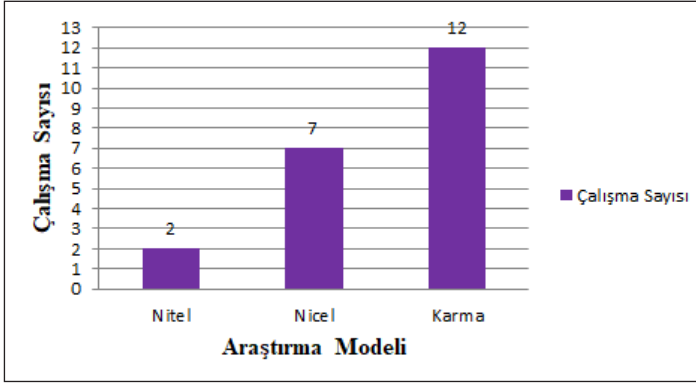
3.15. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yayın Türleri



Şekil 14. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 3'ü doktora tezi, 9'u ise yüksek lisans tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Makale olarak yayınlanan çalışma sayısı ise 9'dur. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla yüksek lisans ve makale türlerinde yayımlandığı tespit edilmiştir.

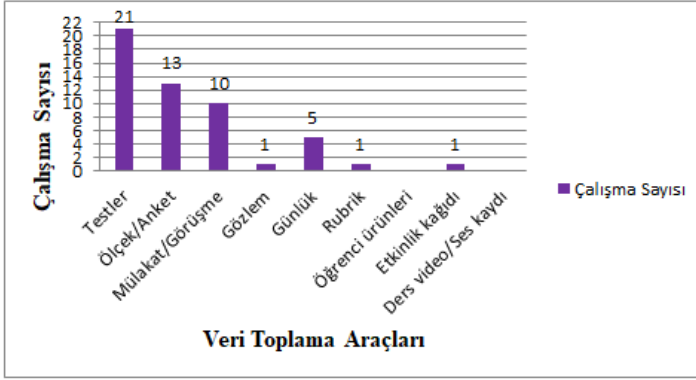
3.16. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Araştırma Modelleri



Şekil 15. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 2’si nitel, 7’si nicel, 12’si ise karma araştırma modelini kullanmıştır. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla karma araştırma modelini kullandığı belirlenmiştir.

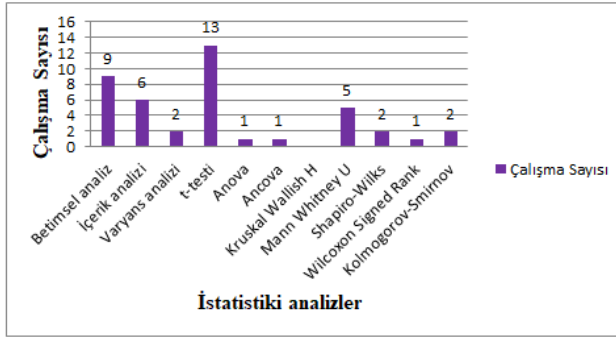
3.17. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Veri Toplama Araçları



Şekil 16. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 21’inde test, 13’ünde ölçek/anket, 10’unda mülakat/görüşme, 1’inde gözlem, 5’inde günlük, 1’inde rubrik, 1’inde ise etkinlik kağıdı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmalarda “test” veri toplama aracı olarak en fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, YHAB temasına sahip çalışmalarda “öğrenci ürünleri” ve “ders video/ses kaydı” veri toplama aracı olarak kullanılmamıştır.

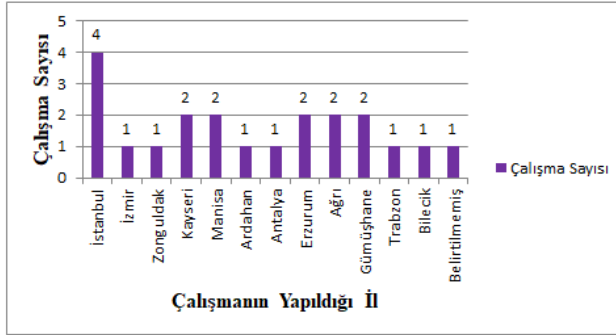
3.18. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İstatistikî Analizleri



Şekil 17. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İstatistikî Analizlere Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 9'unda betimsel, 6'sında içerik, 2'sinde varyans, 13'ünde t-testi, 1'inde Anova, 1'inde Ancova, 5'inde Mann Whitney U, 2'sinde Shapiro-Wilks, 1'inde Wilcoxon Signed Rank, 2'sinde ise Kolmogorov-Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmalarda en fazla t-testi analizinin yapıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, YHAB temasına sahip herhangi bir çalışmada Kruskal Wallish H analizi yapılmamıştır.

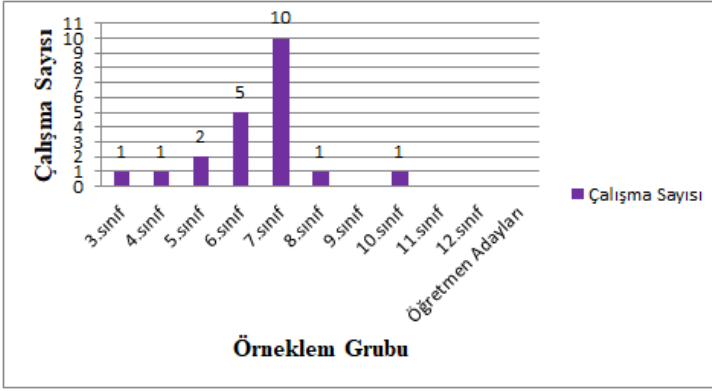
3.19. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yapıldığı İller



Şekil 18. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Yapıldığı İllere Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 4'ü İstanbul, 1'i İzmir, 1'i Zonguldak, 2'si Kayseri, 2'si Manisa, 1'i Ardahan, 1'i Antalya, 2'si Erzurum, 2'si Ağrı, 2'si Gümüşhane, 1'i Trabzon, 1'i ise Bilecik ilinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla İstanbul ilinde yapıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, bir YHAB çalışmasında, çalışmanın gerçekleştirildiği il belirtilmemiştir.

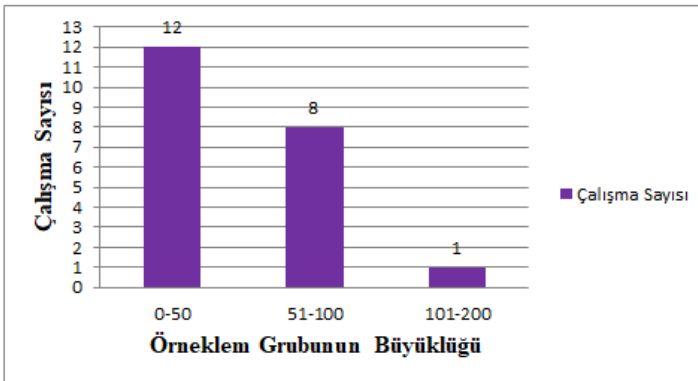
3.20. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Grubu



Şekil 19. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 1'i 3. sınıf, 1'i 4. sınıf, 2'si 5. sınıf, 5'i 6. sınıf, 10'u 7. sınıf, 1'i 8. sınıf, 1'i ise 10. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 7. sınıf öğrencileri ile yapıldığı belirlenmiştir. Buna karşılık, YHAB temasına sahip çalışmaların örneklem grubunda 9., 11. ve 12. sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler ve ayrıca öğretmen adayları yer almamıştır.

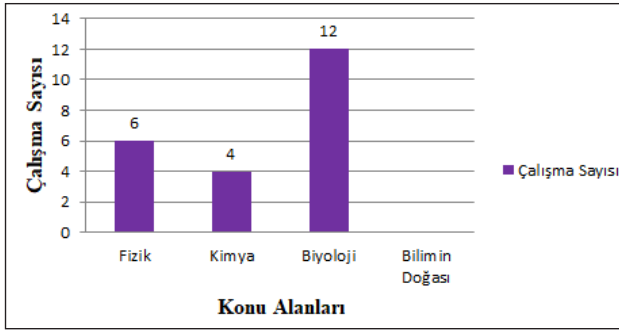
3.21. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü



Şekil 20. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 12'si 0-50, 8'i 51-100, 1'i ise 101-200 arasında örnekleme büyüklüğü ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla 0-50 arasında örneklem büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

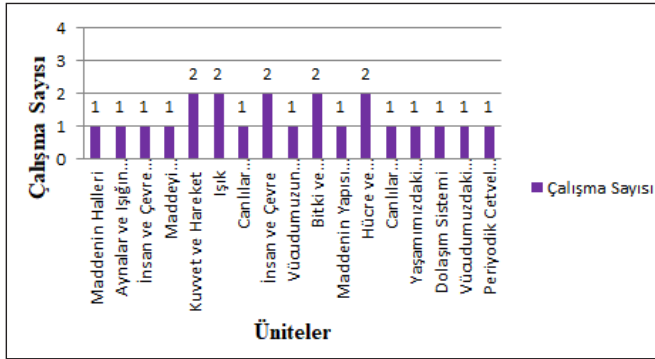
3.22. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Alanları



Şekil 21. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Alanlara Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 6'sı fizik, 4'ü kimya, 12'si ise biyoloji alanında yapılmıştır. Buna göre YHAB temasına sahip çalışmaların en fazla biyoloji alanında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, YHAB temasına sahip herhangi bir çalışma bilimin doğası alanında yapılmamıştır.

3.23. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İçerdiği Kitap Üniteleri (Konuları)



Şekil 22. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların İçerdiği Kitap Ünitelerine (Konularına) Göre Dağılımı

YHAB çalışmalarının 1'inde "Maddenin Halleri", 1'inde "Aynalar ve Işığın Soğurulması", 1'inde "İnsan ve Çevre İlişkileri", 1'inde "Maddeyi Tanıyalım", 2'sinde "Kuvvet ve Hareket", 2'sinde "Işık", 1'inde "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım", 2'sinde "İnsan ve Çevre", 1'inde "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim", 2'sinde "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme", 1'inde "Maddenin Yapısı ve Özellikleri", 2'sinde "Hücre ve Organeller", 1'inde

“Canlılar Dünyasına Yolculuk”, 1’inde “Yaşamımızdaki Elektrik”, 1’inde “Dolaşım Sistemi”, 1’inde “Vücudumuzdaki Sistemler”, 1’inde ise “Periyodik Cetvel ve Özellikleri” ünitesinin (konusunun) ele alındığı belirlenmiştir.

3.24. YHAB Temasını Ele Alan Çalışmaların Sonuçları

YHAB teması kapsamında incelenen çalışmalarda yazılı hikâyelerin; öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve kalıcı öğrenmeler sağladığı bildirilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de fen eğitiminde dijital hikâye ve daha öncesinde ele alınmış yazılı hikâye çalışmalarının benzerlik ve farklılıkları, hangi yöntem ve süreçler izlenerek yapıldığı ve örneklem gruplarında ortaya çıkan farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, Türkiye’de fen eğitiminde dijital hikâye ve yazılı hikâye alanında var olan eğilimi ortaya koymak amacıyla derinlemesine analizlerin yapılması hedeflenmiştir.

Mevcut araştırmada DHAB çalışmalarının en fazla 2018 yılında yapıldığı ve genellikle yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2018 ve sonrası yıllarda fazla sayıda çalışmaya rastlanmasının nedeni Türk Eğitim Sistemine teknolojinin gittikçe entegre olmasıdır. Yüksek lisans düzeyindeki çalışma sayısının fazla olması araştırma konusu olarak DHAB’in üzerinde durulduğunu, popüler bir konu olduğunu ve yaygınlaşması için uğraşıldığını gözler önüne sermektedir. DHAB çalışmalarının genellikle karma araştırma modeliyle yapılması çalışmalarda hem nitel hem nicel veri toplama araçlarından yararlandığını ve deneysel çalışma olarak yapıldığını göstermektedir. Akademik başarının tespiti için kullanılan veri toplama araçları ise başarı testleridir. Çalışmalarda ayrıca mülakat/görüşme ve ölçek/anket gibi veri toplama araçlarından da yararlanılmıştır. İstatistiki analizler arasında en çok tercih edilen t-testi ve içerik analizi olmuştur. Bundan hareketle araştırma modeli, veri toplama araçları ve istatistiki analizlerin birbiriyle bağlantılı olduğu ve deneysel çalışmalar yapılarak akademik başarının ölçüldüğü anlaşılmaktadır. En fazla çalışmaya Ankara ve Antalya illerinde rastlanmıştır. DHAB çalışmalarının 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerle en fazla yürütüldüğü gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak ara sınıfların öğretim programının uygun olması, öğrencilerin merkezi sınava hazırlanma durumunun olmaması ve fen bilgisi dersi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin

uygun olması söylenebilir. DHAB çalışmalarında örneklem büyüklüğü olarak 0-50 aralığının daha çok tercih edildiği ve fizik konularını en fazla ele alındığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmaların küçük gruplarla yürütülmesi çalışmanın yönetilebilirliği açısından önemlidir. Çalışmalarda fizik konularının daha fazla tercih edilmesinin nedenleri; fizik konularının öğrenciler için zor olması, fizik konularına karşı öğrencilerin önyargılı olmaları ve fizik konularının önemli kazanımları içermesi olabilir. Ayrıca, fizik konularının dijital platforma taşınmasının nedenleri; öğrencilerin derse karşı ön yargılarını yıkma, konuya dikkatlerini çekme, dersi sevdirmeye ve kalıcı öğrenmeyi sağlama olabilir. “Kuvvet ve Hareket” ve “Dünya’mız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” üniteleri ile ilgili daha fazla çalışmanın bulunması, öğrencilerin fizik konularındaki başarıları üzerinde durulduğunu göstermektedir. DHAB çalışmalarının sonuçlarına göre dijital hikâyelerin akademik başarı üzerine olumlu bir etki yarattığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını gözler önüne sermiştir. Demirer (2013) fen ve teknoloji dersinin dijital hikâye için uygun olduğunu ifade ederken, Wang ve Zhan (2010) ise dijital hikâyenin öğrenmeyi pozitif anlamda etkilediğini belirtmişlerdir. Başaran (2019) da yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş programların dijital hikâye anlatımı kullanılarak ve kullanılmayarak yapılan öğretimi karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Titus (2012), iyi planlanmış dijital hikâyelerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazandığını ifade etmiştir. Wu ve Yang (2008) ise 6. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmalarında, dijital hikâyenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığını belirlemişlerdir.

Mevcut araştırmada YHAB çalışmalarının çoğunun 2012 yılında yapıldığı ve genellikle makale ile yüksek lisans çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yazılı hikâyelerin eğitim siteminde her zaman kullanıldığı ve araştırma konusu olduğu sonucuna varılabilir. En çok kullanılan araştırma modelinin karma araştırma modeli olması; veri toplama araçları olarak da test, ölçek/anket ve mülakat/görüşmenin kullanılmasına neden olmuştur. İstatistiki analiz için en çok tercih edilen ise t-testi olmuştur. Çalışmaların deneysel olarak yürütülmesi; araştırma modelinin, veri toplama araçlarının ve istatistiki analizlerin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir. En çok çalışma İstanbul’da gerçekleştirilmiş olup 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deneysel çalışmaların ara sınıf öğrencileriyle yürütülmesi diğer bir tema olan YHAB çalışmalarında da karşımıza çıkan bir durum olmuştur. Örneklem büyüklüğü

olarak 0-50 aralığının daha fazla tercih edildiği ve çalışmaların en çok biyoloji konuları üzerinde yapıldığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmaların küçük gruplarla yürütülmesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Biyoloji konularının daha çok ele alındığı çalışmalara rastlanması ise günlük hayatta sözel ağırlıklı derslerin kalıcı olması düşüncesi olabilir. YHAB çalışmalarının daha çok “Kuvvet ve Hareket”, “Işık”, “İnsan ve Çevre”, “Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ve “Hücre ve Organeller” konuları üzerine yapıldığı tespit edilmiştir. Burada öğrencilerin zorlandığı veya kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebileceği konuların seçilmesi dikkat çekmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak genelde başarı testleri kullanılmıştır. Kazanımlara uygun olarak hazırlanan bu testler, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve arasındaki korelasyona bakılmıştır. YHAB çalışmalarında yazılı hikâyelerin; öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve kalıcı öğrenmelerin meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güney (2019) *“hikâye temelli derslerin öğretiminde akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen faktörlerden birisi olarak yapılandırmacı yaklaşımın içinde de yer alan yeni öğrenilen bilgilerin var olan eski bilgilerin üzerine inşa edildiği fikrinin kabul edilmesi ve öğrenme etkinliklerinin de bu fikre uygun bir şekilde düzenlenmiş olması düşünülebilir”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen rehberliğinde öğrenci yeni bilgiyi önceki bilgileri ile ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışmaktadır. Şayet hikâyeler öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı ya da aşına olduğu bir durum ile ilgili ise öğrenci yeni bilgiyi daha kalıcı bir şekilde belleğinde tutabilir. Heering (2010), öğrenme üzerine olumlu bir etki yapabilmesi için hikâyenin; konuyla bağlantı sağlayacak, eğlenceli ve üretken bir ortam oluşturacak özellikte olması gerektiğini ve öğretmen tarafından bu özellikler dikkate alınarak hikâyenin titizlikle seçilmesi gerektiğini bildirmiştir. Güney (2019), hikâye temelli işlenen derslerde öğrencinin bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandırıldığını ifade etmiştir. Yiğit (2007) ise hikâye ile ilgili yapılmış çalışmaların birçok açıdan akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Tepetaş ve Haktanır’ın (2013) çalışmalarında hikâye ile işlenen derslerin deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği ifade edilmiştir.

5. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Fen eğitiminde dijital hikâyeleri ve yazılı hikâyeleri konu alan çalışmaların az sayıda yapıldığı görülmüştür. Dijital hikâyelerin ve yazılı hikâyelerin fen derslerinde kullanımının meydana getirdiği sonuçları daha iyi değerlendirebilmek amacıyla daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaçla yeni araştırmalar yapılabilir.

- Fen eğitiminde dijital hikâyenin ve yazılı hikâyenin kullanılması sonucunda motivasyon, bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılık gibi farklı değişkenler üzerine etkileri araştırılabilir.

- Bir öğretim aracı olarak dijital hikâyenin farklı alanlardaki derslerde kullanılması sonucunda motivasyon, bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılık gibi değişkenler üzerine etkisini ölçülebilir.

- İncelenen çalışmalarda bazı araştırmacıların araştırma modelini ve çalışmanın yapıldığı yeri net olarak yazmadıkları görülmüştür. Doküman incelemesi yapacak araştırmacıların sorun yaşamaması için gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırma yöntemine ilişkin bilgilerin açık ve net bir şekilde belirtilmesi yararlı olacaktır.

- Alanyazında karşımıza çıkan “hikaye” sözcüğünün yanlış yazılmış olduğu, doğrusunun “hikâye” şeklinde olması gerektiği TDK tanımlarında belirtilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda kelimenin doğru yazımına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

Angay-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. *TESL Canada Journal*, 30(2), 36-45.

Başaran, H. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Güney, S. Y. (2019). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öykü temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı ve derse ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Heering, P. (2010). False friends: What makes a story inadequate for science teaching? *Interchange*, 41(4), 323-333.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Aualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). California: SAGE publication.

Rubino, I., Barberis, C., & Malnati, G. (2018). Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: A mixed-methods analysis of users' participation, perspectives and practices. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 882-894.

Tepetaş, G. Ş., & Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 62-79.

Titus, U.-B. (2012). *Digital storytelling in a science curriculum: The process of digital storytelling to help the needs of fourth grade students understand the concepts of food chains*. Unpublished Master's Thesis, University of Hofstra, New York.

Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.

Wu, W. C., & Yang, Y. T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation, and academic achievement. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2008-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp.975-981). Las Vegas, Nevada, USA.

Yiğit, E. Ö. (2007). *Öyküleştirme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

BÖLÜM XIII

POPÜLER MEDYA ÜRÜNLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ: FİLM, MÜZİK VE TELEVİZYON PROGRAMLARININ ETKİN KULLANIMI

*The Role of Popular Media Products in Teaching Turkish:
Effective Use of Film, Music and Television Programs*

Tuğba TÜMEN¹ & Ferhat BAHÇECİ²

¹(Öğr. Gör.) Bitlis Eren Üniversitesi,

TÖMER Bitlis/ Türkiye

E-mail: ttumen@beu.edu.tr,

ORCID: 0000-0001-6461-4245

²(Doç. Dr.) Fırat Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ/ Türkiye

E-mail: ferhatb@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0001-6363-4121

1. Giriş

Dil öğretiminin ana amacı, bireylerin hedef dilde etkin ve doğru iletişim kurmalarını sağlamaktır. Dil öğretim metodolojisi son yıllarda, teknolojinin gelişimi ve öğrenme teorilerinin evrimi sayesinde büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Bu evrim, öğretim materyallerinin ve metotlarının çeşitlenmesine yol açmıştır. Geleneksel dil öğretim materyallerinin yanı sıra, film, müzik ve televizyon programları gibi popüler medya ürünlerinin dil öğretimindeki rolü giderek artmaktadır (Cook, 2016). Popüler medya, dilin doğal ve otantik bir şekilde kullanıldığı senaryolar sunarak öğrencilere dilbilgisi, kelime dağarcığı, telaffuz ve kültürel bilgiler konusunda zengin bir kaynak sunar (Sherman, 2003). Özellikle Türkçe gibi, uluslararası alanda çokça temsil

edilmeyen diller için, film ve müzik öğrencilere hem dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar hem de Türk kültürü hakkında bilgi verir (Kramsch, 1993).

Öğretim araçlarının aktarımında defter, kağıt, kalemın yanı sıra günümüz teknolojisine uygun kullanılan teknolojik materyaller rol oynar ve çeşitlilik gösterir. Görsel, işitsel ve çok duyulu araç ve materyaller olarak karşımıza çıkan araçları Şengül (2014) eğitsel radyo yayınları, televizyon, öğretim seti, sözlük, yazım kılavuzu, işitsel araçlar, modeller, fotoğraflar, resimler, şekiller ve grafikler, projeksiyon, radyo, ses kasetleri, CD çalıcıları, teyp bantları / kasetleri / diskleri, plaklar, dil laboratuvarındaki mikrofon, kulaklık, video, kamera, cep telefonu, bilgisayar, internet, etkileşimli beyaz tahta, etkileşimli kalem ekranları, etkileşimli dijital yönlendirme araçları, dijital çerçeveler, çoklu medya kabinleri, kablosuz yazı tahtaları ve yazılımlar vb. şeklinde örneklemektedir.

Dil öğretiminde otantik materyallerin kullanımı, son yıllarda artan bir ilgi görmektedir. Bu materyaller arasında film, müzik ve televizyon programları özel bir yer tutmaktadır. Otantik materyaller, dilin doğal bağlamda nasıl kullanıldığına dair derinlemesine bir anlayış sunarak, öğrencilere gerçek hayat dil becerilerini kazandırma potansiyeline sahiptir. Dil öğretim metotlarının evrimi, pedagojik yaklaşımların ötesinde, teknoloji ve kültürün birleştiği noktada incelenebilir. Özellikle yirminci yüzyılın sonlarından itibaren, dil öğretiminde otantik materyallerin önemi vurgulanmaya başlanmıştır (Gilmore, 2007). Otantik materyaller, öğrencilere dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını göstererek, dil öğrenimini daha anlamlı kılar (Peacock, 1997). Bu bağlamda, film, müzik ve televizyon programları, öğrencilere dilin doğal kullanımını sunma kapasitesine sahip otantik materyaller olarak kabul edilmektedir.

Dil öğretiminin ana amacı, bireylerin hedef dilde etkin ve doğru iletişim kurmalarını sağlamaktır. Dil öğretim metodolojisi son yıllarda, teknolojinin gelişimi ve öğrenme teorilerinin evrimi sayesinde büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Bu evrim, öğretim materyallerinin ve metotlarının çeşitlenmesine yol açmıştır. Geleneksel dil öğretim materyallerinin yanı sıra, film, müzik ve televizyon programları gibi popüler medya ürünlerinin dil öğretimindeki rolü giderek artmaktadır (Cook, 2016). Dil öğretimi ve popüler medya arasındaki bu etkileşimi değerlendiren çalışmalar, öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha motive edici ve etkili bulduklarını göstermektedir (Sherman, 2003). Özellikle televizyon ve film, dilin farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığına dair canlı örnekler sunarak, dil öğretimini destekleyen zengin bir kaynak olarak ortaya çıkmaktadır (Kusumarasdyati, 2004).

Müzik, bir dil öğretiminin ritmik ve melodik yönüne katkıda bulunan önemli bir araçtır. Ayrıca müzik, dil öğreniminde motivasyonu artırma ve dilbilgisi yapılarını pekiştirme potansiyeline sahiptir. Şarkılar aracılığıyla dil yapılarına ve kelimelere maruz kalan öğrencilerin, dilbilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını daha kolay öğrendikleri gözlemlenmiştir (Ludke, Ferreira, & Overy, 2014). Şarkılar, dilin ritmik ve melodik yönlerini öğrencilere tanıtarak, akıcı bir dil kullanımı için gerekli becerilerin kazandırılmasına katkıda bulunmaktadır (Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, & Wermke, 2011).

Film ve televizyon programları, dilin gerçekçi kullanımına dair öğrencilere benzersiz bir bakış açısı sunmaktadır. Bu görsel ve işitsel materyaller, dil yapılarının, kelime dağarcığının ve kültürel unsurların entegre edilmiş bir şekilde sunulmasını sağlar (Vanderplank, 2010). Buna ek olarak, Bahrani ve Sim (2012) televizyon programlarının, özellikle telaffuz ve dilbilgisi konularında öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

İkinci bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri araştırılmış ve kullanılan popüler öğretim teknolojileri ve materyallerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise yabancılara Türkçe öğretiminde film, müzik ve televizyon programlarının nasıl kullanıldığına, bu materyallerin öğretimdeki yararlarına ve olası zorluklarına odaklanılmıştır. Ayrıca, bu materyallerin, dil öğretiminde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabileceği üzerine önerilerde bulunulmuştur. Sonuç ve tartışma bölümü ile bu çalışma tamamlanmıştır.

2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri

Yabancı dil öğretimi, son yıllarda teknolojinin hızla ilerlemesi ve eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların artmasıyla büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Özellikle Türkçenin küreselleşen dünyada popüler bir dil haline gelmesi, yabancılar için Türkçe öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin de çeşitlenmesine yol açmıştır. Geleneksel sınıf içi eğitimden, çevrimiçi platformlara; kitaplardan interaktif uygulamalara kadar geniş bir yelpazede öğretim araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel bağlamda da bilgi edinmelerini sağlar. Aşağıda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan bazı popüler öğretim teknolojileri ve materyalleri maddeler halinde verilerek açıklamalar yapılmıştır.

- Kitaplar ve çalışma kitapları
- Mobil uygulama materyalleri
- Çevrimiçi platformlar ve kurslar
- Film, müzik ve televizyon programları
- Video ve ses materyalleri
- Oyun tabanlı öğrenme
- Sanal gerçeklik
- Çevrimiçi sözlükler ve dilbilgisi araçları
- İnteraktif tahtalar ve sunum araçları
- Web 2.0 araçları

Yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil becerilerini geliştirme ve kültürel bilgi edinme fırsatı sunacak bir dizi öğretim teknolojisi ve materyali kullanılmaktadır. Geleneksel kitaplar ve çalışma kitapları, dilin temel yapılarını ve dilbilgisini öğrencilere aktarırken mobil uygulama materyalleri ve çevrimiçi platformlarla kurslar, öğrenmeyi daha esnek ve erişilebilir kılar. Film, müzik ve televizyon programları dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını öğrencilere gösterirken video ve ses materyalleri, dilin doğal kullanımına dair deneyimler sunar. Oyun tabanlı öğrenme, öğrencilere dil becerilerini pratik yaparak geliştirme fırsatı verirken sanal gerçeklik, öğrencilere benzersiz ve sürükleyici bir öğrenme deneyimi sunar. Çevrimiçi sözlükler ve dilbilgisi araçları, öğrencilere anında geri bildirimde bulunarak dil öğrenme sürecini destekler. İnteraktif tahtalar ve sunum araçları, dersleri daha etkileşimli hale getirirken Web 2.0 araçları, öğrencilere bilgiyi paylaşma ve işbirliği yapma fırsatı sunar. Tüm bu teknolojiler ve materyaller, Türkçe öğretimini daha etkili, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrencilerin dil öğrenme sürecini en üst düzeyde deneyimlemelerine yardımcı olur.

Bu öğretim teknolojileri ve materyaller arasında dilin gerçekçi ve doğal kullanımını sunma potansiyeline sahip olan bazı materyaller vardır ki, bunlar öğrencilere hem dil öğreniminde hem de hedef dilin kültürüne dair derinlemesine bir anlayış kazandırma kapasitesine sahiptir. Film, müzik ve televizyon programları, bu özgül kategoride öne çıkan materyallerdir ve bu materyaller yabancılara Türkçe öğretiminde önemli rol oynar.

3. Film, Müzik ve Televizyon Programlarının Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri

Film, müzik ve televizyon programları, dil öğreniminde sadece gramer ve kelime bilgisini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel bağlamda da dilin

nasıl kullanıldığını öğrencilere gösterir. Bu tür materyaller, öğrencilere gerçek yaşamdaki dil kullanımını tanıtarak, öğrenmelerini doğal ve eğlenceli bir hale getirir (Yılmaz, 2021).

Filmler, karakterler arasındaki diyaloglarla gerçek yaşamda kullanılan dilin bir yansımasını sunar, Türk kültürü, tarihi ve sosyal yapısı hakkında bilgi verir. Ayrıca yabancı dildeki filmlerin altyazıları, öğrencilere hem dinleme hem de okuma pratiği yapma olanağı sunar.

Şarkılar dilbilgisi yapılarını da pekiştirir. Ayrıca şarkılar, Türk kültürüne ve tarihine dair bilgiler içerir.

Televizyon programları, sinemalar, dinleme ve anlama becerilerini geliştirirken öğrencilere gerçek yaşamdaki konuşma stillerini ve tonlamaları tanıtır. Haberler, sohbet programları veya diziler, güncel dil kullanımının yanı sıra güncel olaylara da ışık tutar. Ayrıca bu tür programlar, Türk toplumunun günlük yaşantısını, değerlerini ve inançlarını yansıtır (Güneyli, 2021).

Film, müzik, sinema ve televizyon programları, dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşım sunar. Bu materyaller, öğrencilere dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını gösterirken aynı zamanda kültürel bilgileri de aktarır. Yabancılara Türkçe öğretiminde bu tür materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencinin dil öğrenme sürecini zenginleştirir ve motivasyonunu artırır.

3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Film, Müzik ve Televizyon Programlarına Dayalı Etkinlik Örnekleri

3.1.1. Film Bazlı Etkinlikler

Film kırpma etkinliği: Öğrencilere, önceden seçilmiş bir Türk filminden 5-10 dakikalık bir bölüm gösterilir. Ardından öğrencilerden izledikleri sahne hakkında bazı soruları yanıtlamaları istenir. Bu, anlama yeteneklerini ve dikkatlerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Diyalog yazma: Öğrencilere filmdeki bir sahne gösterilir ama ses kapatılır. Öğrencilerden, karakterlerin ne konuşabileceğini tahmin ederek kendi diyaloglarını yazmaları istenir.

3.1.2. Müzik Bazlı Etkinlikler

Boşluk doldurma: Öğrencilere, şarkının sözlerinde bazı kelimelerin eksik olduğu bir çalışma kâğıdı verilir. Ardından şarkı dinletilir ve öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenir.

Örneğin yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitabı Yeni İstanbul'un Uluslararası Öğrenciler İçin Çalışma Kitabı'nda da Değişen Dünya teması başlığı altında müzik alt temasında Müzik Üzerine Bir Röportaj başlıklı okuma metnine yer verilmiştir. Hem dilbilgisi etkinliği hem de okuma anlama etkinliği olarak kullanılan konuşma diyalogları Türk kültürünü yabancı öğrencilere kazandırmak, tanıtmak anlamında etkinlik sağlamıştır. Şekil 1'de bu etkinliği örnek verilmiştir.

ÜNİTE

3

DEĞİŞEN DÜNYA

B. YİYECEKLER

OKUMA

1. Aşağıdaki boşlukları uygun sıfat-fiil ekleri (-Dik+iyelik, -AcAk+iyelik, -An) ile tamamlayalım.

YEDİKLERİMİZ VÜCUDUMUZU NASIL ETKİLİYOR?



Sunucu: Sevgili izleyenler, bugün stüdyomuzda beslenme uzmanımız Aslı Ermez bize ye..... (1) yiyecekler vücudumuzu nasıl etkiliyor, bunu anlatacak. Aslı Hanım, hoş geldiniz.

Aslı Ermez: Merhaba, hoş bulduk.

Sunucu: Aslı Hanım, öncelikle size seyircilerimizden çok sık gelen bir soruyu soracağım: "Nasıl beslenmeliyiz?"

Aslı Ermez: Evet, genelde bu soru bana da çok geliyor. Aslında bu kişiye göre değişir..... (2) bir durum. Sizin kilonuz, vücut tipiniz, genetiğiniz gibi birçok etkene göre diyetiniz değişebilir. Ama genel olarak şunu söyleyebilirim ki doğduğunuz andan şu ana kadar tüket..... (3) her gıda maddesi vücudunuzda değişiklikler yaratıyor.

Sunucu: Nasıl değişiklikler? Hangi gıdalar nelere sebep oluyor?

Aslı Ermez: Özellikle katkı maddesi içer..... (4), yani içinde koruyucu kimyasallar olan pek çok paketli yiyecek sağlığımızı uzun ya da kısa vadede zarar veriyor. Hormonlarımızı etkiliyor hatta kansere bile sebep oluyor.

Sunucu: Ama bu gıdalar hepimizin hayatında, bunlardan uzak durmak çok zor. Örneğin, akşam geç saatlerde stüdyodan çıkacağım ve eve gidince yemek hazırlamak için vaktim olmayacak. Hızlıca yiyecek için akıma gel..... (5) ilk şey paketli gıdalar.

Aslı Ermez: Evet, haklısınız. Bu gıdaları tamamen hayatımızdan çıkarmak mümkün değilse de azaltmayı deneyebiliriz. Biraz da dengeli beslenme önemli. Örneğin; bütün öğünlerimizde bu gıdaları kullanmak yerine sadece bir öğün bunları tüketip diğer öğünler de taze sebze ve meyveler tüketebiliriz.

Sunucu: Sebze ve meyvelerde de organik gıda meselesi var. Siz organik beslenme hakkında ne düşünüyorsunuz?

Aslı Ermez: Organik beslenme son yıllarda moda ol..... (6) bir beslenme çeşidi. Fakat organik gıdalar ile ilgili bir bilgi sorunu var. Organik tarım yapmak kolay değil. Bu sebeple satın al..... (7) yiyecekler gerçekten organik olmayabilir. Tanı..... (8) ve güven..... (9) yerlerden, markalardan ürünleri satın almalısınız.

Sunucu: Çok ilginç bir bilgi. Peki sizin özellikle tüket..... (10) bir yiyecek var mı?

Aslı Ermez:Gazlı içecekleri asla tüketmiyorum. İçlerindeki şeker oranı ve kimyasal maddeler diyabet hastalığından kansere kadar pek çok hastalığa sebep olabiliyor. Bu içeceklerin yerine evde kendi yap..... (11) limonata, bitki çayları gibi içecekler tüketiyorum.

Sunucu: Ver..... (12) bilgiler için çok teşekkürler Aslı Hanım. Ben de bundan sonra yiyip içtiklerime dikkat edeceğim. Eminim seyircilerimiz de dikkatli olacaktır. Ekle..... (13) başka bir şey var mı?

Aslı Ermez: Beni programınıza davet ettiğiniz için ben teşekkür ederim. İyi beslenme hakkında daha detaylı bilgiler edinmek isterseniz kısa süre sonra yayınla..... (14) kitabımı alabilirsiniz.

Şekil 1. Boşluk Doldurma ve Dilbilgisi Etkinliği

Bir diğer çalışmada hem dil bilgisi hem de anlamlı bir bütünlük sağlayabilme kazanımları altında bir alan uzmanıyla boşluk doldurmalı bir konuşma etkinliği uygulanmıştır. Sıfat-fiil farkındalığı sağlayan etkinlik aynı zamanda Türk dilinin

inceliklerini de yansıtarak anlamlı bir tamamlama etkinliği oluşturmuştur. Müzik Üzerine Bir Röportaj etkinliği Şekil 2’de görülmektedir.

ÜNİTE
3


DEĞİŞEN DÜNYA

C. MÜZİK

OKUMA

MÜZİK ÜZERİNE BİR RÖPORTAJ

1. Aşağıdaki kelimeleri uygun boşluklara yerleştirilim.



a. denenmemiş b. gelecek c. geçmişteki ç. görülmemiş d. inanılmaz e. tanınmış f. unutulmaz g. bulunmaz

A: Berrin öncelikle hoş geldin. Yeni albümünle ilgili sana sormak istediğim sorular var.
 B: Hoş bulduk. Bu röportaj için öncelikle teşekkür ederim.
 A: Haydi hemen başlayalım. (1) albümlerinde seni sadece şarkı söylerken dinledik. Bu albümde hem şarkı söylüyorsun hem de gitar çalyorsun. Çalabildiğin başka müzik aletleri var mı?
 B: Evet, ben gitar dışında bağlama ve ut da çalabiliyorum.
 A: Son albümün çok güzel. Açıkçası şimdiye kadar (2) bir çalışma. İnsanlar böyle bir albümle ilk kez karşılaşiyor. Bu albümdeki çalışmalarından bahseder misin?
 B: Albümde Türk Sanat Müziğinin klasik eserlerini yeniden yorumladım. Bu albümde önceden (3) bir yöntem kullandım. Türkiye’de böyle bir albüm şimdiye kadar yapılmadı.
 A: Nasıl bir yöntemden bahsediyorsun?
 B: Albümdeki şarkıları caz türünde yorumladık. Yani klasik eserleri trompet, saksofon ve gitar gibi caz müzik aletleriyle çaldık.
 A: Peki, insanlar bu çalışmaya nasıl tepki verdi?
 B: Albüme herkes (4) derecede ilgi gösterdi. Özellikle gençlerden olumlu dönüşler alıyorum.
 A: Peki, diğer kişiler? “Nasıl Geçti Habersiz?” ve “Benzemez Kimse Sana” gibi Türk Sanat Müziği’nin (5) eserleri de bu albümde yer alıyor. Bu şarkıları, insanların alışık olmadığı bir türde söylemişsin. Türk Sanat Müziği sanatçıların ve ustalarının tepkileri nasıl oldu?
 B: Albümü hazırlarken bu alanda (6) ve önemli pek çok müzik üstadıyla görüştim, onlara projemi anlattım. Müzik ustaları projemi beğendiler. Ben de onların onayını aldıktan sonra çalışmalara başladım.
 A: Son olarak ne söylemek istersin?
 B: Albüme çok emek verdim bu nedenle başarısından çok mutluyum. Hatta (7) nesillerinde yıllar sonra parçalarını beğeneceğini umuyorum.
 A: Biz de okurlarımıza bu albümü tavsiye ediyoruz. Eğer siz de klasik eserleri farklı bir türde dinlemek isterseniz bu albüm (8) bir fırsat.

Şekil 2. Müzik Üzerine Boşluk Doldurmalı Röportaj Etkinliği

Diğer bir etkinlikte ise, yabancılara Türkçe Öğretimi için kullanılan ders kitabı Yeni İstanbul’da dinleme metni olarak “Üç Türkünün Hikayesi” seçilmiş ve bu türküleri dinlemeye dayalı etkinlikler tercih edilmiştir. Dinlenen metne göre doldurulan boşlukların yanı sıra türkülerin konusu da yazma etkinliği olarak bireylere sorulmuştur. Böylelikle yabancı öğrencilerde Türk kültürüne karşı farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Şekil 3’te bu etkinliğin örneği görülmektedir.

DİNLEME

ÜÇ TÜRKÜNÜN HİKAYESİ

- 8 9 Metni dinleyelim. Türküler genellikle hangi konuları anlatır? Yazalım.
- 9 Aşağıdaki tabloyu dinlediğimiz metne göre dolduralım.

Yüksek Yüksek Tepelere	Sarı Gelin	Silifke'nin Yoğurdu
Yöresi:	Yöresi:	Yöresi:
Türküdeki kişiler:	Türküdeki kişiler:	Türküdeki kişiler:
Konusu:	Konusu:	Konusu:



Şekil 3. Dinlemeye Dayalı Boşluk Doldurma Etkinliği

İzle-Öğren etkinliğinde ise videoda izlenen türkünün konusunu belirleme ve doğru yanlış etkinliği ile anlamlı dinleme kazandırma sağlanmıştır. Anlamlı dinleme yoluyla öğrencilerin dinlediğini yansıtabilme becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Şekil 4'te Bir Dünya Türkü başlıklı doğru yanlış etkinliği verilmiştir.

İZLE - ÖĞREN

BİR DÜNYA TÜRKÜ

- 1 3 Videoyu izleyelim. Türkünün asıl konusu nedir? İşaretleyelim.

a. gurbet b. ölüm c. kavuşma

- 2 Videoyu tekrar izleyelim. "Misket" türküsü hakkında aşağıda verilen bilgiler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

- İnsanlar bu türküde oynar. ()
- Türkü, Ankara'da ortaya çıkmıştır. ()
- Misket bir sebze türüdür. ()
- Huriye'ye "misket" adını köydeki insanlar vermişlerdir. ()
- Birbirine âşık olan iki genç hemen evlenirler. ()
- Osman Efe Huriye'yi her zaman misket ağacında görür. ()
- Kır Ağa Huriye'yle hemen evlenmek ister. ()
- Kır Ağa kavgadan kendi isteğiyle vazgeçer. ()
- Huriye kavganın sonucunu köy meydanında bekler. ()
- Huriye "Osman Efe kavgayı kaybetti." diye düşünür. ()

Şekil 4. Doğru - Yanlış Etkinliği

Şarkı sözü analizi: Popüler bir Türk şarkısının sözleri seçilir. Öğrencilerden şarkı sözlerini incelemeleri ve şarkıdaki duygusal temaları, kelimeleri ve dil yapılarını analiz etmeleri istenir.

Müzik türleri ve geleneksel müzik aletleri hakkında öğrencilerden sunum hazırlamaları ve Türk kültürünü yansıtan aletleri bireylere öğretmek amaçlı bir etkinlik tasarlanmıştır. Yazma etkinliğinde ise istenilen konular ile ilgili şiir ya da şarkı yazma etkinliği uygulanmıştır. Şekil 5'te Türk halk müziğinin önemli ozanlarından olan Aşık Veysel'in bir türküsü tamamlama etkinliği olarak verilmiştir.

KONUŞMA

10 Ülkemizdeki müzik türlerini ve geleneksel müzik aletlerini tanıtan bir sunum hazırlayalım ve arkadaşlarımızı sunalım. Sunumda aşağıdaki konulara yer verelim.

- Müzik türleri
- Geleneksel müzik aletleri
- Önemli sanatçılar / besteciler
- Gençlerin genellikle dinlediği / dinlemediği müzik türleri
- Unutulmaz film müzikleri

YAZMA

11 Aşağıdaki türkünün sözlerini uygun şekilde tamamlayalım. Daha sonra türküyü araştıralım. Dinledikten sonra cevaplarımızı kontrol edelim.

anda / hâldeyim / handa

Aşık Veysel- Uzun İnce Bir Yoldayım

Uzun ince bir yoldayım
Gidiyorum gündüz gece
Bilmiyorum ne (1)
Gidiyorum gündüz gece

Dünyaya geldiğim (2)
Yürüdüm aynı zamanda
İki kapılı bir (3)
Gidiyorum gündüz gece



12 Aşağıdaki konuları inceleyelim. İstedığımız konuyla ilgili bir şiir ya da şarkı yazalım.

- Pazartesi günleri
- Özlem
- Ayrılık
- Türkçe öğrenmek
- Pazar sabahları
- Bir günüm
- Aşk
- Arkadaşlık
- Evlilik

Şekil 5. Konuşma ve Yazma Etkinliği

3.1.3. Televizyon Programları Bazlı Etkinlikler

Dizi karakter analizi: Popüler bir Türk dizisinden bir bölüm seçilir. Öğrencilerden izledikleri bölümden yola çıkarak karakterlerin özelliklerini, motivasyonlarını ve ilişkilerini analiz etmeleri istenir.

Kültürel farkındalık: Türk televizyon programlarındaki belirli kültürel öğeleri (bayramlar, gelenekler, yemekler vb.) tespit etmek için öğrencilere görevler verilir. Bu, öğrencilerin Türk kültürüne olan farkındalığını artırabilir.

Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda Türk kültürüne dair bilgilerini de genişletir. Etkinlikler, öğrencilerin dil seviyelerine, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlanabilir.

4. Sonuç

Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin yanı sıra, teknolojinin sunduğu materyallerin ve araçların dil öğrenim sürecindeki değeri tartışılmaz. Bu

bölümde ele alınan film, müzik ve televizyon programları, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için dilin doğal kullanımını, kültürel bağlamı ve dilin pragmatik işlevlerini anlamada önemli bir rol oynar.

Filmler, öğrencilere dilin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını gösterir ve aynı zamanda Türk kültürü, tarihi ve sosyal yapısına dair derinlemesine bilgiler sunar. Müzik; dilin ritmini, melodisini ve duygusal ifadesini öğrencilere aktarırken televizyon programları günlük dil kullanımını, farklı sosyal sınıfların ve grupların dilini ve Türkiye'nin güncel olaylarına dair bilgileri sunar.

Özellikle teknolojinin etkisiyle birlikte, bu materyallere erişim artık daha kolay ve çeşitli hale gelmiştir (Pekdağ, 2010). Farklı dil becerilerini geliştirmek için bu materyallerin nasıl kullanılacağı konusundaki bilgiler, öğretmenler için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel bağlamda da bilgi edinmeleri, dil öğreniminin sadece dilbilgisi ve kelime bilgisiyle sınırlı olmadığını gösterir.

Son olarak, yabancı dil öğretiminde, öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek için çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşım benimsemek esastır. Film, müzik ve televizyon programları gibi zengin içerikli materyallerin kullanımı, dil öğrenim sürecini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilere dilin canlı ve dinamik bir yapı olduğunu gösterir.

Kaynakça

Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56-64.

Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. London and New York, Routledge.

Fonseca-Mora, M. C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118.

Güneyli, A.(2021). Yabancılara Türkçe öğretirken sinema bir öğrenme ve öğretme aracı olabilir mi? Dilsel ve kültürel öğretiler temelinde bir değerlendirme. *Kültür - Sinema İlişkisi ve Sinema Dilinde Kültür Bildiri Kitabı*, 14-16 Haziran 2021, Yakın Doğu Üniversitesi.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Kusumarasdyati (2004). Listening, viewing and imagination: Movies in EFL classes. *2nd International Conference on Imagination and Education*, Vancouver, Canada.

Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41-52.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.

Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 79-110.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Şengül, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. İçinde: Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 227-249), Ankara: Pegem Akademi.

Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1-37.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Çalışma Kitabı B2, Kültür Sanat Basım Evi, Press Glocal, 2020

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı B2, Kültür Sanat Basım Evi, Press Glocal, 2020

Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM XIV

SINIF DIŞI EĞİTİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Foreign Language Teaching in Outdoor Education

Rüveyda H. ÇEBİ

(Dr. Öğr. Üyesi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi

E-mail: ruveyda.cebi@omu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9451-7040

1. Giriş

Dil bir iletişim aracıdır ve insanlığın bugünkü ilerlemelerinin temelinde dil vardır (Kerimoğlu, 2014). Ana dilini etrafındaki insanlardan öğrenen birey zaman içinde farklı dil ve kültürlere merak duymuştur. Yabancı dil, bireyin ana dilden sonra öğrendiği, farklı bir kültüre ait olan dildir. Yani, birey için sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak iletişimde kullanılma olanağı bulunulmayan, belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil yabancı dildir (Şahin, 2013).

Bireyler, farklı ülkeler görüp o ülkelerde farklı dilleri konuşan insanlarla siyasi, ticari, kültürel vb. amaçlarla iletişim kurmak istedikçe dil öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Demirel'e (2021) göre dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dil eğitimi öneminin farkında olan devletler, okullarında yabancı dil eğitimine önem verirler. Bu nedenle her devletin dil öğretim politikası farklı olmakla birlikte Türkiye'de 2014 yılına kadar okullarda birinci yabancı dil 4. sınıfta başlamaktaydı. Daha sonra güncellenen programlarla ve 4+4+4 eğitim reformuyla 2013- 2014 eğitim öğretim yılı itibariyle 1. yabancı dil eğitimi ilkökul 2. sınıfa alınmıştır (Bayyurt, 2013). Ayrıca 2. yabancı dil dersleri (Almanca, Fransızca) halen 9. sınıfta başlamaktadır. Fakat 2. yabancı dilin daha erken sınıflarda başlaması konusunda pilot çalışmalar sürdürülmektedir.

Diğer derslerde olduğu gibi sınıf içinde devam eden yabancı dil eğitimi, yeni yöntemlerle daha etkin hale getirilebilir. Özellikle sınıf dışı öğrenme faaliyetleri öğrencileri destekler ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalıklarını artırır. Öğrenmenin okul içinde ya da dışında fark etmeksizin bitmeyen bir süreç olduğunun farkına varırlar. Eğitim standartlarını yükseltmek için yeni yaklaşımlar müfredata sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikleri de dahil etmektedir (Council for Learning Outside the Classroom, 2011).

2. Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yöntem

Bir toplumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel durum yabancı dil öğretim yönteminde belirleyici rol oynamıştır. 1950’li yıllarda dil öğretiminde edebi bir metni anlayabilmek ve çevirisini yapabilmek önemliydi. O yıllarda dil bilgisi kurallarına önem verilirdi ve dil kurallarını öğrenen dili kullanır düşüncesi yaygındı (Güneş, 2011). Dilbilgisi çeviri yöntemi zaman içerisinde dil eğitimindeki baskın hakimiyetini kaybederek yerini işitmenin ve görmenin önem kazandığı yöntemlere bırakmıştır. Yeni yöntemlerin önem kazanmasıyla da işitsel dilsel yöntemde taşınabilir kasetçalarlar, CD’ler, kısa film şeritli projeksiyonlar kullanılmaya başlanmıştır (Avcı & Küçük, 2017). Dil bilgisi çeviri yönteminden sonra işitsel dilsel, işitsel görsel gibi birçok yöntem kullanılmıştır. Toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden en güncel olanı ise iletişimsel yöntemdir. Bu yöntemin ana konusu ise “iletişim yetisini geliştirmek” olmuştur (Tosun, 2006).

Yabancı dil öğretiminde uzun yıllardır kullanılan iletişimsel yöntem, dil öğrenmede önemli olan şeyin bireylerin iletişim kurabilmesi olduğunu savunmaktadır. Bu yöntem öğrencilere doğal ortamlar sunarak dil becerilerini geliştirmeyi hedefler. Ders kitaplarında bir yandan selamlama, bir biletin satın alınması, restoranda sipariş verme veya bir doktor ziyareti gibi gündelik durumlar işlenirken diğer yandan da gazete haberi, yemek tarifleri veya seyahat planları gibi otantik metinler yerini almıştır (Lindke, 2005). Bu sayede de öğrencilerin günlük hayatta iletişim kurabilmeleri hedeflenmiştir.

İletişimsel yöntem ile yürütülen derslerde dersin her aşamasında amaç, öğrencinin iletişim kurabilmesi ve günlük hayattaki durumlarla karşılaştığında ihtiyacı olabilecek kelime, cümle ve yapıların öğrenmesidir. İletişimsel yabancı dil eğitimi, alıştırma sıralamaları iletişim eylemi oluşturacak şekilde yapılandırması ve inşa etmesi özelliği ile diğer yöntemlerden ayrılır (Neuner, 1981). Bu yöntemden önce geliştirilen yöntemlerde amaç, dilbilgisi açısından hatasız cümle kurulmasını sağlamaktır. Fakat iletişimsel yöntemde hedef

değişmiştir. Artık dersin merkezinde hatasız cümle kurmak değil, günlük yaşam ile ilgili verilen durumları anlama ve uygun dilsel davranışı ortaya koyma becerisi vardır (Dorn, 2023).

İletişimsel yöntemle yürütölen yabancı dil derslerinde derste kullanılan materyaller ve öğrenci çalışma Şekilleri gerçek hayat ile uyumludur. Ders materyalleri ve çalışma Şekilleri öğrencileri konuşmaları ve iletişim kurmaları gereken durumlara hazırlayacak Şekilde Őeçilmektedir. Yani ders materyallerinin takip ettiği soru Őudur: Belli dilsel eylemleri gerçekteŐirebilmek için hangi dilbilgisi kuralları ve konuşma kalıpları gereklidir? (Reiss Held & Busch, 2013). İletişim kurmanın, konuŐmanın ön planda olduğu bu yöntemde ağırlıklı olarak ikili veya grup çalışmaları kullanılmaktadır. Dersler öğrenci merkezli çalışma Şekilleri ile tamamlanmaktadır ve öğrenci ders içerisinde bir iletişim partneri olarak görölmektedir (Apelt, 1991, s. 227).

3. Sınıf Dışı Eğitim

Okullar bir ülkenin geleceğinin inşa edildiği yerlerdir ve okulların varlık amacı, öğrencilerin topluma kazandırılmasıdır (DöŐ, 2013). Okul, öğretmen ve öğrencinin belli bir amaç doğrultusunda buluŐtuđu ve yeni bir nesle okuma yazmadan başlayarak, karmaşık konulara kadar farklı branŐlarda öğretimin ve aynı zamanda da eğitimin yapıldığı yer olarak nitelendirilebilir. Okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır (Baştepe, 2009).

Okullarda dersler, dört duvarı olan, öğrencinin ve öğretmenin belli bir ders etrafında buluŐtuđu, sınıf denen mekânlarda gerçekteŐtirilmektedir. Fakat öğrenme dört duvar arasında yapılması gereken bir eylem olarak görölmemelidir. Etkili okul, birey ve toplumun eğitim-öğretim isteklerini en üst düzeyde gerçekteŐtiren öğrenci merkezli çağdaş bir eğitim-öğretim kurumudur (Baştepe, 2009). Eğitimin öğrenci merkezli olması gerekliliği sebebiyle etkin bir okulun sadece sınıf ortamından ibaret görölmesi doğru olmayacaktır.

Öğrenme canlı, dinamik bir mekanizmadır ve insan hareket etmesi gereken bir varlıktır. Özellikle kinestetik öğrenen öğrencilerin bilgiyi işlemesi için hareket etmesi ve öğrenirken aktif bir eylemde bulunması gerekmektedir (Veznedaroğlu & Özgür, 2015). Fakat sınıf ortamları genellikle öğrencinin oturur pozisyonda öğrenmeye çalıştığı ve/veya öğrenmek zorunda bırakıldığı alanlardır. İnsan gelişimini sürdürürken bulunduğu ortamda hareketlilik içerisinde olmak zorundadır (Serin & Okludil, 2020). Bu sebeple öğrenciye hareket alanı sağlayan ortam sınıf içinden ziyade sınıf dışı eğitim ortamlarıdır. Sınıf dışı

etkinlikler öğrenme öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Sontay, Tutar & Karamustafaoğlu, 2016). Bunun sebebi, doğanın insanın birçok duyu organına hitap etmesidir. Daha fazla duyuya hitap ederek daha kolay öğrenildiği bilindiğinden ve herkesin farklı şekillerde öğrendiği tespit edildiği için öğrenme stilleri ortaya çıkmıştır. Birçok duyu organına hitap edilmesi öğrencinin var olan mevcut bilgi ile yenisini ilişkilendirmesine yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre olanak sunmakta ve her öğrencinin kendi kapasitesi doğrultusunda bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Kubat, 2018). Aynı anda farklı öğrenme stillerinin bir arada kullanılmasına olanak sağladığı için, sınıf dışı öğrenme ortamları öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak unsurlar barındırır.

Fidan'a (2012) göre okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur fakat eğitim yalnızca okullarda yapılmaz. Sınıf dışında kalan tüm alanlar eğitim öğretimin sürdürülebileceği mekânlardır. Çünkü gerçek hayat sınıf duvarlarının dışında da devam etmektedir (Payne, 1985). Bu yüzden de dersleri sınıf dışına taşımak ve öğrencilere gerçek yaşam alanlarında dersleri etkinliklerle sunmak daha verimli olacaktır. Eğitim öğretim süreçlerinde sürekli aynı yöntemin kullanılması, öğrencilerin sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir (Peker, Çiftli, & Çobanoğlu, 2020). Ayrıca yabancı dil eğitiminin dilbilgisi, kelime ve telaffuz öğretimi gibi çoklu bilişsel süreçler gerektirmesi sebebiyle öğrencinin dikkatini ders boyunca konuya odaklamak kolay olmayacaktır. Bu sebeple sınıf dışı eğitimin sunduğu sürdürülebilir ortamlar öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Öğrenciler sınıf dışı eğitim ortamlarında bedenlen temiz havada, dokunarak, koklayarak ve/veya görerek-duyarak da öğrenmeye çalışacağı için zihnen de odaklanması, sınıf içinde hareketsiz olduğu derslere göre daha kolay olacaktır. Okulların varlık amacının öğrenciye en verimli şekilde eğitim öğretim yapmak olduğu düşünüldüğünde, öğreneni, öğrenme sürecinin aktif bir ögesi yapmanın, öğretimin en temel amaçlarından biri olduğu söylenebilir (Özür & Şahin, 2017).

Eğitimin bireyi gerçek yaşama hazırlama ve bireyin toplumda kendisi olarak var olabilmesi için gerekli desteği sağlama özelliği vardır. Bu sebeple eğitimin sınıf içi bir mekânla sınırlandırılması, derslerin etkin şekilde yapılması konusunda bazı aksaklıklar meydana getirecektir. Bu yüzden öğrencilerin eğitim yaşantıları sürecinde sınıf içerisine hapsedilmesi ve gerçek hayattan uzaklaştırılması eleştirilen bir durum olarak görülmüştür (Özür, 2010). Sınıf dışı eğitim, öğrenciye dersin merkezinde kendisinin olduğunu hissettiren ve bunu gösteren uygulamalardan birisidir. Sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimler

sayesinde öğrenciler dersin odağında öğretmenin veya konunun olmadığını görür. Kendisine hareket alanı tanındığını gören öğrenci, öğrenme materyali ile baş başa kaldığını ve öğrenmek için harekete geçmesi gerektiğini uygulayarak ve deneyimleyerek görme şansı elde eder. Bu eğitimin temel özellikleri deneyim temelli olması, öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân vermesi, beş duyuyu da kullanmayı gerektirmesi, farklı disiplinlerle iş birliği içinde olması şeklinde örneklendirilebilir (Kır, Kalfaoğlu, & Aksu, 2021).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli duygulardan birisi meraktır. Birey eğer içinde derse karşı ilgi ve merak taşıyorsa, o konuyu öğrenmesi, o dersi başarması çok daha kolay gerçekleşmektedir. Sınıf dışı eğitim, bireyde merakın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir yöntemdir. Sınıf dışı eğitim ortamlarının, öğrenme-öğretme sürecinde çocukların araştırma ruhunu kaybetmemesi, doğal meraklarını ve soru sorma becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu bilinmektedir (Sontay vd., 2016, s. 3). Sınıf dışı eğitim, öğrencinin derslere olan bakış açısını değiştirebilir. Kendisinin dersin merkezinde olduğunu hissedeceğinden, öğrenmenin kendi gayretiyle ve doğal bir ortamda, akış içerisinde gerçekleşebildiğini görme fırsatı bulur.

4. Sınıf Dışı Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin başka insanlarla iletişim içinde olması gerektiğinden, öğrencinin kendisini ifade etme olanağı bulabileceğı, kendisi gibi konuşmaya çalışan akranlarını duyabileceğı gerçek ortamlara ihtiyaç duyacağından sınıf dışı öğrenme yabancı dil dersleri için çok önemli bir yere sahiptir. Jarman (2008) özellikle iletişimi teşvik etmek için birçok fırsat sağladığından dış ortamların çocuklar için tercih edilen öğrenme ortamları olduğunu bildirmiştir. Diğer taraftan Szczepanski (2007) açık hava etkinliklerinin duyguları, duyuşsal algıları, etkinlikleri ve düşünceleri birleştirdiğini ifade etmiştir.

Bunting'e göre (2006) sınıf dışı eğitim sürecinde öğrenciler çeşitli bilgi ve beceriler kazanma olanağı elde ederler ve sınıf dışı eğitim "sınıf dışında keşif yoluyla gerçekleşen, yaparak deneyimsel öğrenme süreci" (Priest, 1986, s.13) biçiminde tanımlanmaktadır. Bu deneyimleyerek öğrenme olanağı, yabancı dil derslerinin özellikle konuşma ve dinleme becerileri için uygun bir zemin hazırlamaktadır. Dil öğretiminin odağı geçmişte sınıf temelliyen şimdilerde dilin iletişimsel amaçlı sınıf dışı kullanımına odaklanmıştır. Geleneksel bir sınıftaki birçok deneyimden farklı olarak, sınıf dışında gerçekleşen yabancı dil öğrenimi dilin işlevsel amacına yöneliktir ve genellikle yeni biçimlere veya anlamlara odaklanmaz (doğru fiil zamanı veya doğru cümle yapısı gibi). Yine

de bu süreçte dile tekrar tekrar maruz kalması yoluyla yeni formları öğrencinin kendi diline dahil ederek yeterliliğini artırabilir (Richards, 2014).

Yabancı dil öğretim ortamlarında Edgar Dale tarafından oluşturulan yaşantı konisi temel alınarak öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eden somut, basit ve kolay yaşantılarla yabancı dil öğrenmesi sağlanabilir (Köksal & Varışoğlu, 2012).



Şekil 1. Dale Yaşam Konisi

Şekil 1’de görüldüğü gibi insanlar, okuduklarının %10’unu; duyduklarının %20’sini; gördüklerinin %30’unu; hem görüp hem duyduklarının %50’sini; görüp, duydukları ve söylediklerinin %80’ini; görüp, duyup, yapıp ve söylediklerinin ise %90’ını hatırlamaktadır (Demirel, 1999). Bu sonuç yabancı dil öğretimi açısından sınıf dışı öğrenmenin öğrencilerin sınıf dışında gerçekleştirilen interaktif etkinliklerle ve dil becerilerini entegre bir modelle ve en önemlisi dili doğal ortamda kullanabildikleri bir otantik ortam yaratması şeklinde değerlendirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde sınıf dışı eğitimde hedef dilde büyük ölçüde girdi ve etkileşim potansiyeli yüksektir. İletişim kurma becerisi bir öğrencinin ikinci bir dilde yüksek düzeyde yeterliliğe erişme becerisinde de önemli bir etkindir ve dili sınıf dışında kullanarak güçlendirilme potansiyeline sahiptir. Başarılı dil öğrenenler incelendiğinde, dili sınıf dışında kullanmanın, yeni bir dilde yüksek düzeyde dil yeterliliği elde eden birçok öğrencinin paylaştığı bir özellik olduğu görülmektedir (Knight, 2007).

Richards (2014) sınıf dışı yabancı dil eğitiminde etkinlikler dzenlenirken aşağıda sıralanan ozelliklere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıŐtır:

- Yer: ev, kütüphane, müze, park, sinema
- Stil: konuşma veya yazma, yüz yüze, e-posta
- Öğrenme amaçları: kasıtlı, tesadüfi, genel, özel
- Öğretim şekli: öğrenci merkezli, öğretmen merkezli
- Etkileşim türü: tek yönlü veya iki yönlü
- Dil tarzı: senaryolu, senaryosuz, gündelik, resmi, anadil konuşan, anadili olmayan
- Etkinlik stratejileri: dinleme, tekrarlama, yeniden ifade etme, yanıt verme, özetleme, soru sorma, tepki verme vb.
- Çalışma biçimi: bireysel çalışma, çift veya grup çalışması.

Ayrıca sınıf dışı etkinlikler yabancı dil öğrenenlere aşağıda sıralanan avantajları sağlamaktadır:

- Dilsel, iletişimsel ve pragmatik yeterlilik yönlerini geliştirmek
- Etkileşim yoluyla öğrenme
- Akıcı şekilde dil bilgisi kurallarına dikkat ederek konuşma düzeylerini geliştirmek
- Çok yönlü öğrenme kaynaklarından yararlanmak
- Özerk öğrenme becerilerini geliştirmek
- İletişim stratejilerinin kullanımını geliştirmek (Richards, 2014).

Dil öğreniminde, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin konuşma tarzlarının ve inançlarının da etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Bobys, 2000). Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin gelişime, yeni kültür, fikir ve bakış açalarına açık bireyler olması gerekmektedir. Dil eğitimi iletişime ve iŐbirliđine açık olmayı gerektirmektedir. Sınıf dışı eğitim de öğretmene bu anlamda destek olan ortamları sağlamaktadır. Sınıf dışı öğrenmenin öğretmen açısından sınıfta yaratılması zor olan öğrenme fırsatları sağlaması, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme arasında bağlantı kurulmasını sağlaması gibi faydaları olduğu bilinmektedir (Richards, 2014).

Özetlemek gerekirse Cirit Gül ve arkadaşlarına (2018) göre:

“Sınıf dışı eğitim, sınıfın dışında gerçekteŐen, katılımcıların etkinliklere doğrudan katıldığı, gerçekte nesnelere yorumlandığı, öğrenmelerin ezber yerine nesnelere ya da olaylar arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıyla gerçekteŐtiđi, birden fazla duyu organının aynı anda harekete geçtiği ve etkinliklerin ilginç ve

eğlenceli olmasından dolayı katılımcıda merak ve heyecan uyandıran bir eğitim süreci olma gibi özelliklere sahiptir.”

Bu tanımdan hareketle yabancı dil öğrenmede; ezberden ziyade yeni karşılaşılan kelimelerin öğrenci tarafından içselleştirilmesi gerekliliği, beceri eğitimini temel alan yabancı dil derslerinde özellikle farklı öğrenme tiplerine daha çok dikkat edilmesi ve yeni bir dile karşı merak uyandırma gerekliliklerinden dolayı, sınıf dışı eğitimin yabancı dil eğitiminde kullanılması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf dışı ve yabancı dil öğrenme bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin kahvaltısı, öğle yemeği, bulaşık ve el yıkama gibi öğretilenlerin dili etkin olarak kullanabilme fırsatları yaratması açısından rutin etkinlikler olarak kullanılması gerekmektedir (Keith, Morisson & Brown, 2002).

5. MEB Yabancı Dil Öğretim Programları

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Almanca öğretim programlarında yer alan ders materyal önerileri Tablo 1'de gösterilmektedir. Bunlar basılı materyaller, işitsel ve görsel materyaller, hem işitsel hem görsel materyaller ve yeni interaktif medya materyalleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu programda sınıf dışı eğitimde kullanılacak materyallere yer verilmemiştir. Sınıf dışı eğitimin dil öğretim programına eklenmesi ve ona uygun olarak materyal örneklerinin verilmesi gerekmektedir. Sınıf dışı eğitim etkinliklerinde ders materyali doğada olan her şey olabilir, dal parçaları, yapraklar, taşlar gibi.

Tablo 1. MEB Ortaöğretim Almanca Eğitimi Öğretim Programı Ders Materyali Önerileri

<p>7.2.1 Unterrichtsmedien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Printmedien Bücher, Arbeitsblätter, Zeitungen und Zeitschriften, Lerntexte (Beschreibungen, Berichte, Sachtexte, Briefe, Gesetze, die Texte auf Arbeitsblättern), Schulbücher ... • auditive Medien CDs, Hörspiele, Radiosendungen, Tonbandkassetten ... • visuelle Medien Fotos, Illustrationen, Dias, Wandbilder, Poster, Plakate, Gemälde, Landkarten ... • audiovisuelle Medien Fernsehmaterialien, Videos, DVDs ... • Neue und interaktive Medien Computer, Notebook, Tablet-PC, interaktives Whiteboard ...
--

Tablo 2’de ise MEB’nın ortaöğretim Almanca öğretim programlarında önerilen öğrenci etkinlikleri listesi görölmektedir. Listelenen maddelerin bazıları Şunlardır: Eğitici oyunlar, pandomim, durumlara göre mini diyaloglar oluşturmak, davetiye tasarlamak. Önerilerin tümü sınıf içi etkinliklerden oluşmaktadır. Oysaki dil öğretirken sınıf dışı etkinliklerden de faydalanılabilir. Bireysel öğrenmelerin kişinin aktif olarak eğitime katıldığı sınıf dışı aktivitelerle desteklenmesi gerektiği bir gerçektir (Peker ve ark., 2020). Ayrıca MEB İlkokul ve ortaokul Almanca dersi programında da sınıf dışı eğitime dair bilgiye rastlanmamıştır.

Yabancı dil öğrenme sınıf duvarlarıyla sınırlı bir eylem değildir (Demiral & Yavuz 2016). Dil, sokakta olmayı, duymayı, dinlemeyi ve konuŐmayı gerektirir. Bu, hedef dili öğrenirken hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ölkede olmak gerektiği anlamına gelmez, aksine öğrenciye konuşabilmek veya kelime öğrenebilmek için doğru ortamı sunmak anlamına gelir.

Tablo 2. MEB Almanca Ortaöğretim Ders Öğretim Programı Öğrenci Etkinlikleri

<p>7.2.2 Schüleraktivitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gegenstände und Wortkarten zuordnen • Tätigkeiten pantomimisch darstellen • Hitliste aufstellen (Essen, Tiere, Hobbys ...) • Rätselspiele • Einladungen entwerfen und gestalten • Spiel- und Bewegungslieder hören und nachgestalten • Wandfries gestalten (Herkunftsländer, Vorlieben ...) • Herkunftsländer an der Karte markieren • Begrüßungen in anderen Sprachen hören und nachsprechen • Einfache Reime, Lieder und Gedichte einbringen • Körpersprache einsetzen (Mimik, Gestik ...) • Mit Lernspielen arbeiten (Memory, Domino ...) • Symbole für Arbeitsanweisungen vereinbaren (Hausaufgaben, Klassenordnung ...) • Beschreibungsrätsel verstehen und lösen • Rollenspiele (Lehrer/in, Verkäufer ...) • Bildwortsätze lesen • Ausstellungen zu den Themen gestalten (Plakate, Fotos ...) • einen Klassenflohmarkt organisieren • etwas Interessantes mitbringen und darüber sprechen • Minidialoge zu unterschiedlichen Situationen entwickeln und variieren • aus Katalogen Einrichtungsgegenstände ausschneiden und Wohnräume gestalten • zu Bilderbuchszenen neue Texte erfinden • themenbezogene Bücher mitbringen und vorstellen • einen interkulturellen Festkalender herstellen • ein internationales Rezeptbuch mit Texten und Bildern gestalten usw.

Tablo 3’te MEB’nın ortaöğretim İngilizce öğretim programında bulunan materyal öneri listesi görölmektedir. Temel eğitim İngilizce öğretim programında ise materyal önerisi bulunmamaktadır. Sadece ”Suggested Contexts and Tasks/Activities” baŐlığında önerilen konu içerikleri bulunmaktadır.

Tablo 3. MEB İngilizce Öğretim Programlarında Kullanılması Önerilen Materyaller

Materials Suggested in the 9th- 12th Grades English Language Curricula	
Movies	Short Documentaries
TV/Radio Recordings	Short Lectures
Commercials	Interview Dialogues
Podcasts	Phone Conversations
Infographics	Announcements
PPP Presentations	Songs
Wikis	Websites
Blogs	Synchronous and Asynchronous CMC
V-logs	Online / Offline Newspapers /Magazines
E-mails	Online/Offline Pictures
Simulations	Picture Albums
Animations	Contests/Quiz Shows
Animation Makers	Illustrations
Virtual Environments	Realia (Real Objectives)
Games/Fun	Flashcards/Picturecards/Wordcards
Comics	Song Lyrics
Maps	Charts/Graphs
Road Signs	Graphic Organizers
Posters	Application Forms
Tables	CVs/Letters of Intention
Timelines	Myths/Rhymes
Patient Information Leaflets	Poems
Brochures	Plays/Drama
Advice Columns	Surveys
Invitee Lists	Short Stories
Advertisements	Collaborative Stories
Shopping Lists	Biographies
Product Catalogues	Diary Entries
Recipes	Reflection Reports
Coupons	Peer and Self-Evaluation Checklists
Call Center Dialogues	Jigsaw Readings
Transportation Schedule Boards	Descriptive Texts
Travel Guides	Expository Texts
Notes/Messages	Narratives
Monolingual Dictionaries	Compare and Contrast Paragraphs
Planners	Cause and Effect Texts
Postcards/Greeting Cards	Persuasive Texts
Letters	Argumentative Texts
Tickets	Menus

6. Sınıf Dışı Ortamda Yabancı Dil Dersleri Etkinlik Önerileri

Yabancı dil öğrenmek sınıf içinde olmaktan ziyade yaşamın içinde olmayı gerektirir. Hedef dili öğrenmek için o dilin konuşulduğu ülkede olmak gerekmez fakat öğrenilen yabancı dilin yaşamın içine dahil edilmesi gerekir. Sadece okulla sınırlı bırakılmayıp okulun dışına taşınan bir yabancı dil öğretimi çok daha etkili olacaktır. Bununla birlikte, okul binası dışında öğrenmeye ilişkin yaygın

beklentiler, açık havada öğretime büyük önem atfetmektedir. Sadece spor, coğrafya veya biyoloji gibi doğayla ilgili konular düzenli olarak açık havada öğretilmemektedir (Jekel vd., 2020).

MEB ilköğretim okulları, ilkokullar ve ortaokullar Almanca dersi öğretim programlarında (2, 3, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıf) öğrenci etkinliklerine dair bir bilgi verilmemiştir. Ortaöğretim Almanca öğretim programında verilen öğrenci etkinliklerinin tamamı sınıf içinde uygulama yapmaya yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. MEB yabancı dil öğretim programlarına sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin de eklenmesi gerekmektedir.

6.1. Etkinlik Planı

Ders Adı: Almanca

Sınıf Düzeyi: 4. veya 5. sınıf

Konu/Ünite Adı: Sayılar ve Renkler

Kazanımlar: Almanca 20'ye kadar sayar ve ana renkleri tanır.

Süre: 2 ders saati (80 dakika)

Kullanılacak Araç Gereçler: Boya kalemi, taş.

Etkinlik Adı: Sek Sek Sayılar

1. Coşku Uyandırma (15 Dakika):

- Öğrencilerden bir çember şeklinde oturmaları istenir ve şu yönerge verilir:

“Çocuklar hepimizin sevdiği bir oyun oynayacağız. 1'den başlayarak sırayla 20'ye kadar Almanca sayacağız. 5-10-15 ve 20 rakamlarına gelince sayıyı söylemek yerine BOM demeniz gerekiyor. BOM demeyi unutanlar yanacak ve bir kişi kalıncaya kadar oyuna devam edilecek.”

Bu şekilde oyun öncesi Almanca rakamların tekrarı sağlanır.

2. Dikkati Odaklama (25 Dakika): Her öğrenciye farklı renklerle boyanmış ve üzerinde 1'den 10'a kadar bir sayı bulunan taş verilir. Her öğrenciden taşa yazan rakamı ve taşın rengini sesli olarak söylemesi istenir. Böylece rakamlar ve renklerin tekrarı sağlanır. Öğrencilerden tek ve çift rakamlı sayılar şeklinde takım oluşturmaları istenir. Tekler ve çiftler olarak iki grup oluşturulur.

3. Doğrudan Deneyim Sunma (25 Dakika): Öğrencilerle beraber sek sek oynanacak alana gidilir. Öğrenciler ellerindeki taşa bulunan rakama ve renge taşını atar, üzerine bastığı sayıyı ve rengi sesli söyler ve taşını geri alıp sek sek oyununu tamamlar. Çizgiye basan ya da sayıyı-rengi yanlış söyleyen

yanar ve oyun diğer grup arkadaşına geçer. Her gruptan birer kişi kendi grup arkadaşlarının doğru söylediği sayıları not alır.

4. İlhamı Paylaşma (15 Dakika): Her öğrenci oyunu tamamladıktan sonra grup liderleri takım arkadaşlarının sonucunu tek tek Almanca söyler. Oyun sonrası her öğrenci birbirini tebrik eder.

6.2. Etkinlik Planı

Ders adı: Almanca

Sınıf Düzeyi: 4. veya 5. sınıf

Konu/Ünite Adı: Mevsimler

Süre: 2 ders saati (80 dakika)

Kazanımlar: Almanca mevsimlerin ve ayların adlarını bilir, sevdiği mevsimi söyler, basit cümlelerle duygularını ifade eder.

Araç-Gereç ve Materyaller: boya kalemleri, makas, yapıştırıcı, resim kâğıdı.

Etkinlik Adı: Dört Mevsim Mutluluk

Uygulama Süreci

1. Coşku Uyandırma (20 Dakika):

- Öğretmen öğrencilerle ormana yürüyüşe çıkar ve öğrencileri etrafına toplar.

- Çember şeklinde yere otururlar.

- Öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ister.

- Öğretmen “Bugün hava çok güzel, temiz havada olmak bana iyi geldi. Bu yüzden ilkbahar mevsimini çok seviyorum. İlkbahar denince aklıma yeni açan çiçekler, kuşlar ve ağaçlar aklıma geliyor.” şeklinde duygularını ifade eder ve öğrencilerden en sevdiği mevsimi düşünmelerini ister.

- Herkesin tek tek duygularını alır.

- Konuşmaları için onları cesaretlendirir.

2. Dikkati Odaklama (20 Dakika):

- Sevdikleri mevsimlere göre öğrenciler gruplara ayrılır.

- Öğrenciler küçük bir doğa yürüyüşüne çıkarlar.

- Verilen sürede gruptan ayrılmadan ve toplanma noktasından çok uzaklaşmadan dikkatli şekilde ormanda yürüyüş yapmaları istenir.

- Yürüyüş esnasında grup kendi mevsimini anımsatan cisimler toplar.

- Çevreye zarar vermemeleri konusunda hatırlatma yapılır.

3. Doğrudan Deneyim Sunma (20 Dakika):

- Verilen süre tamamlandığında öğretmen düdüğünü çalarak öğrencileri toplanma noktasına çağırır.

- Öğretmen resim kâğıtları, yapıştırıcı, makas ve boyalar getirir.
- Yürüyüş esnasında topladığı malzemelerle gruplardan temsil ettiği mevsimin özelliklerini ve onlarda uyandırdığı duyguyu anlatan resimler yapmaları istenir.

4. İlhamı Paylaşma (20 Dakika):

- Süre sonunda her mevsim grubunun üyesi tek tek söz alarak mevsimlerini anlatır, o mevsim hangi aylarda, o mevsimde hava nasıl, gerçekleşen doğa olayı nedir, o mevsimle ilgili varsa anıları nelerdir, o mevsimin onlarda hissettirdiği iyi- kötü tüm duyguları ifade ederler.

- Herkes birbirinin duygusunu anlamaya çalışır.

6.3. Etkinlik Planı

Ders Adı: Almanca

Sınıf Düzeyi: 4. veya 5. sınıf

Süre: 2 ders saati (80 dakika)

Kazanımlar: Bir gününü anlatır, geniş zamanda basit cümleler kurar, saatin kaç olduğunu söyler.

Kullanılacak Araç-Gereçler: kâğıt-kalem

Etkinlik Adı: Sessiz Sinema

1. Coşku Uyandırma (15 Dakika):

- Öğretmen öğrencilerin yanına gider ve hiç konuşmadan el kol işaretleriyle sınıfı bahçeye toplar ve çember oluşturur.

- Öğretmen hiç konuşmadan okula geldim, çantamı aldım, eldivenlerimi giyip yanınıza geldim, sizi gördüğüme çok sevindim ifadelerini konuşmadan anlatır.

- Doğru söyleyen öğrencilere dönüt verir, yanlış tahminde bulunan öğrencilere yeniden hareketlerle açıklama yapar.

2. Dikkati Odaklama (20 Dakika):

- Öğretmen öğrencilerden 2 grup oluşturmalarını ister.
- Üzerinde saat, fiil ve kelimelerin Türkçe olarak yazılı olduğu üç grup kart getirir.

- Her gruptan bir kişi kartlardan bir zaman-bir fiil ve bir isim çeker ve onu hiç konuşmadan karşı gruba anlatması istenir.

- Saatler parmakla, uyumak ya da yemek yeme eylemleri için bahçedeki bank vb. çevredeki nesnelere faydalanabilecekleri söylenir.

- Dinleyen gruptan bir kişi yazıcı olur ve kendi aralarında karar vererek anlatılan cümle için tahminlerini yazar.

3. Doğrudan Deneyim Sunma (20 Dakika):

- Sessiz etkinlik bittikten sonra gruplardan anlatmak istedikleri cümleleri bu sefer Almanca olarak ifade etmeleri istenir.

- Öğrencilerin Almancasını bilmediği kelimelere de yer verilir.

- Yine gruplar anlatılan hikâyeyi not eder. Anlatımlar bittikten sonra gruplara kısa bir süre vererek iki anlatım sonrası tahminlerini gözden geçirerek anlatılanların tam olarak ne olduğunu kendi aralarında konuşarak karar vermeleri istenir.

- En sonunda da hikâyeler grup liderlerince okunur.

4. İlhamı Paylaşma (15 Dakika):

-Etkinlik sonunda öğrencilerden konuşmadan ya da bir dili bilmeden iletişim kurmanın zorlukları hakkında hisleri alınır, yabancı dil bilmenin önemi tekrar hatırlatılır ve etkinlik sona erdirilir.

6.4. Etkinlik Planı

Ders Adı: Almanca

Sınıf Düzeyi: 4. veya 5. sınıf

Süre: İki ders saati (80 dakika)

Kazanımlar: “sollen-dürfen-können” filleri ile basit cümleler kurar

Kullanılacak Araç-Gereçler: pankart

Etkinlik Adı: Nerede Ne Var?

Uygulama Süreci

1. Coşku Uyandırma (15 Dakika):

- Öğretmen öğrenciler şehir merkezine- dükkânlara yakın bir parkta buluşurlar.

- Öğretmen elinde yasaktır, izinlisiniz ve gülücük bulunan bir pankartla öğrencilerin yanına gider.

- Pankartların ne ifade ettiğini –ne için kullanılabileceğini sorar ve fikirleri alır ve bunları Almanca ifade etmelerini ister.

- Daha sonra toplumun düzenini oluşturan kuralların varlığından bahseder.

- Kuralların neden önemli olduğu konusunda öğrencilerden fikirlerini söylemelerini ister.

- Elindeki topu attığı kişi düşüncelerini paylaşır.

2. Dikkati Odaklama (40 Dakika):

-Daha sonra parka yakın alanda farklı binalar ve dükkânlar göreceklerini, her dükkânın kendine ait ürünler sattığını ve sattıkları ürüne göre adlandırıldıklarını açıklar.

- Sınıf 3’erli 4’erli gruplara ayrılır.

- Her gruptan parktan uzaklaşmadan parkın etrafında gezmeleri ve etrafi incelemeleri istenir.

- Belirli bir süre verilir ve yola çıkmamak, gruptan ayrılmamak vb. kurallar konuşulur.

3. Doğrudan Deneyim Sunma (40 Dakika):

- BuluŐma noktasına dönen öğrencilere süre verilir.

- Herkes gezerek gördükleri binaların isimlerini, oralardan ne alınabilir- orada ne yapılabilir- orada nasıl davranmalıdır- orada ne yapmak yasaktır- vb. soruların cevabını içeren bir liste hazırlanması istenir.

- Süre bittiğinde yarım daire şekli alınır ve öğretmen elindeki binalar ya da elma-elbise- et-kalem vb. satın alınabilecek eşyaların resimlerini gösterir.

- Bir öğrenciye topu atarak ilk soruyu sorar:

“Was kann man hier machen?” veya “Was darf man hier/ nicht? “Wo kann man Fleisch kaufen? “Was muss man hier machen?” cevabı veren öğrenci ise sorusunu sormak için topu seçtiği bir arkadaşına atar.

- Bu şekilde tüm öğrencilere konuşma hakkı verilir.

4. İlhamı Paylaşma (15 Dakika):

- Etkinlik sonunda kuralların neden önemli olduğu, toplumu nasıl düzenlediği hakkında öğrenci görüşleri almır.

7. Sonuç

Eğitim yaşamın her anında devam eden bir süreçtir. Bu sebeple örgün eğitim çatısı altında sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinin sadece sınıf ortamında

yürütülmesi gereken bir durum olarak görülmemesi gerekir. Sınıf dışı eğitim gerçek yaşamla eğitimi bir araya getirme olanağı sağlayan bir eğitim anlayışıdır. Özellikle yabancı dil öğretmenlerinin dört temel dil becerisi ve diğer tüm dil becerilerini öğrenciye kazandırabilmek amacıyla, gerekli etkinlikleri sınıf dışı eğitim bakış açısıyla düzenlemesi, bunları öğrencilerin gerçek yaşamına aktarması, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini daha etkili kılar ve severek öğrenmelerini sağlar.

Yabancı dil eğitimi doğal ortamda kaygıdan uzak, iletişimsel bir anlayışla tasarlandığında ve sürdürüldüğünde daha kalıcı olur. Öğrencilerin stresten ve kaygıdan uzak dil öğrenmelerini sağlayabilmek ancak sınıf dışı eğitimle akranlarıyla yaşayarak öğrenmeleri sayesinde gerçekleşebilir.

Kaynakça

Apelt, W. (1991). *Lehren und Lernen Fremder Sprachen: Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.

Avcı, Y., & Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi eğitimi. *Turkish Studies*, 12(35), 49-67.

Baştepe, İ. (2009). The qualities of education process and medium dimensions of effective school. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 76-83.

Bayyurt, Y. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Sarıçoban, A. & Öz, H. (Eds.), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri (Proceedings of the 1st National Workshop on Foreign Language Education)* (pp. 115-125). Ankara: Hacettepe University Publishing House.

Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bobys, A. R. (2000). What does emergent literacy look like? *Young Children*, 55, 16-20.

Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. IL: Human Kinetics Champaign.

Council for Learning Outside the Classroom (2011). Learning outside the classroom curriculum planning. http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/LOtC-within-the-school-curriculum_2011.pdf

Demiral, H., & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.

Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Dorn N. (2023). *Methodiken des DaF-Unterrichts*. In: texttexturen.de/methodiken-daf-unterricht

Döő, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Jarman, E. (2008). Creating spaces that are “Communication Friendly”. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 31–33.

Keith, L., Morrison, G.S., & Brown, K. (2002). Getting preschoolers ready to read and write. *Texas Child Care*, 26(3), 16–21.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.

Knight, L. T., (2007). Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students. Master’s Thesis, Portland State University, Portland, Oregon.

Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. Kılınç, A., ve Şahin, A. (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. baskı). (ss. 49-64). Ankara: PegemA Yayınları.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.

Liedke, M. (2005). *Linguistik und Fremdsprachendidaktik*.

Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (Hg.) (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien: Langenscheidt.

Özür, N.(2010). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Payne, M. R. (1985). Using the outdoors to teach science: a resource guide for elementary and middle school teachers. Wasington, DC: National İnstitute of Education (ED).

Peker, E. A., Çiftli, S., & Çobanoğlu, E. O. (2020). TÜBİTAK destekli “Dili Doğada Yaőıyorum” projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri.

Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 58-78.

Priest, S. (1986). Redifining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environment Education*, 17(3), 13-15.

Reiss-Held, S. (2013). Didaktik und methodik des deutschen als fremdsprache.

Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *Relc Journal*, 46(1), 5-22.

Serin, E., & Okludil K. (2020). Nörogelişimsel hareket eğitimi ve spor. *Dünya Sağlık ve Tabiat Bilimleri Dergisi*, 3(1), 45-58.

Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

Szczepanski, A. (2007). *Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer*. In L.O. Dahlgren,

Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Vezenaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.

Wulandari, S. (2020). Students’ perception about english outdoor learning in enhancing students speaking skill. English Education Department Faculty of Teacher Training and Education Makassar Muhammadiyah of University, Makassar.

BÖLÜM XV

PANDEMİ SÜRECİNİN BİZE HATIRLATTIKLARI: EĞİTİMDE OKUL VE ÖĞRETMENİN ÖNEMİ

*What the Pandemic Process Has Reminded to Us:
The Importance of School and Teachers in Education*

Zehra GELİCİ

(Dr.), Diyanet İşleri Başkanlığı

E-mail: zehra3772@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0622-5062

1. Giriş

Eğitimin en önemli paydaşlarından olan okul ve öğretmen gerek öğrenmede gerek yaşamsal becerilerin kazanılmasında çocuklar için hayati öneme sahiptir. Fakat 2019 Aralık ayında dünya çapında baş gösteren salgın hastalık neticesinde milyonlarca çocuk ve genç hem okullarından hem de öğretmenlerinden uzaklaşmak zorunda kalmıştır (Ünal, 2022). Ülkemizde de 2020 Mart ayında öğrenciler, fiziksel olarak okuldan tamamen uzak kalmıştır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim uzaktan eğitim vasıtasıyla kurulmuş, okullara gidememekten kaynak materyaller ile boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

Bilindiği üzere uzaktan eğitim, aslında ilk defa duyulan ya da tecrübe edilen bir durum değildir. Dünyada bu eğitim tarzının ilk uygulaması, 1728 yılında Boston gazetesinde yayımlanan “Stenografi (bir yazı yazma tekniği) derslerinin” ilanı ile başlamıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde İsveç Üniversitesi’nde kadınlara “Mektupla Kompozisyon Dersleri” verilmeye başlanmış, 1843 yılında mektupla öğretim için University Correspondence College kurulmuştur. Türkiye’de ise Limasollu Naci markası ile 1953 yılında yabancı dil eğitimi için mektupla öğrenme uygulaması başlamış, 1980’li yıllarda ise Anadolu

Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin açılması ile yaygınlaşmıştır. Geçen yıllar içerisinde uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin de sağladığı avantajlar ile önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, daha sonra bağlantı hızının artması ve mobil cihazların gelişimi ile mobil eğitime doğru yol almıştır (Yamamoto & Altun, 2020).

Eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlarda yer aldığı, dijital materyallerin kullanıldığı ve öğrenme sürecinde öğrencinin kendisine sorumluluğun yüklendiği uzaktan eğitim, her ne kadar yabancı olmadığımız bir kavram ya da eğitim şekli olsa da salgın dönemindeki gibi tüm ülke sathında ve tüm eğitim kademelerinde geniş çaplı bir uygulama olarak ilk defa tecrübe edilmiştir. Haliyle bu yeni durumla ilgili olarak kafalarda pek çok soru işaretleri oluşmuş, geçen süreçte bununla ilgili olarak çok sayıda alan araştırması yapılmıştır (Kepçeli, 2021; Talu & Kurt, 2022; TÜBİTAK, 2021). Bu araştırmalar uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu mecburi durumun bazı avantajları olmakla birlikte çok sayıda dezavantajının olduğunu göstermiştir. Özellikle eğitimin ilk kademelerinde yer alan çocuklar, Covid 19 salgını sebebiyle eve kapanmış ve eğitimlerine çevrimiçi olarak evden devam etmek zorunda kalmışlardır. Sonuç olarak bu durumun onlar üzerinde bazı psikolojik ve sosyal problemlere yol açtığı gözlemlenmiştir (Aydın, 2021). Bu süreç, özellikle okulun sağladığı en büyük faydalardan sayılabilecek çocukların akranlarıyla bir arada olma, oyunlar oynama ve sosyalleşme imkanına balta vurmuştur. Zira sosyo-psikolojik bir olgu olan sosyalleşme, çoğunlukla okul ve akran grupları gibi ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu ortamlar, çocuklarda özellikle toplumsal değişmeyi sağlayacak bir bilinç ve ilgi sistemi yaratmaktadır. Okul, genel ve özel yönlerden, çocuğu hayatta daha sonra alacağı rollere göre nitelikli bir insan olarak yetiştirmektedir (Ergün, 1994). İkinci olarak, çocuklar hem arkadaşları hem de öğretmenleriyle bir arada bulunamadığı, göz teması ya da bedensel dokunuşların olmadığı bu eğitim tarzında duygusal açıdan da zorluklar yaşamaktadırlar (Çevik & Tanhan, 2020). Öğretmenlerin sıcak, öğrencileri destekleyici ve motive edici davranışları, sınıfı kontrol edebilmeleri, dersi istedikleri gibi yönlendirebilmeleri öğrenciler için çok önemlidir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutum geliştirmelerinde önemli rol oynamaktadır (Ergün, 1994). Ancak öğretmenler; giyim kuşamdan kılık kıyafete, konuşma tarzından jest ve mimiklere kadar bir rol model olarak öğrenciler üzerinde bu etkiyi uzaktan eğitimde yaratamadıklarını düşünmektedirler (Kurnaz et al., 2020). Yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenler, uzaktan yapılan eğitimde öğrencilerine sosyal ve duygusal

açılardan faydalı olamadıkları hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir (Battal & Koşar, 2021). Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde, sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın eğitiminde okul ve öğretmenin önemli bir role sahip olduğu ve bunlardan vazgeçilmesinin neredeyse olanaksız olduğu düşünülebilir. Ancak Covid 19 salgını sırasında mecburi olarak teknolojinin yoğun bir şekilde kullanılması, eğitim-öğretimi geleneksel yöntemlerle sürdürmede ısrarcı olan bazı öğretmenlere de teknolojiyi kullanma konusunda ciddi bir tecrübe kazandırmıştır (Yılmaz & Toker, 2022). Bundan dolayı salgın sonrası dönemde de teknolojinin eğitimin en büyük yardımcısı olmaya devam edeceği fakat okulun ve öğretmenin önemini de koruyacağı öngörülmektedir (Ünsal & Nacar, 2022). Zira salgın sonrası dönemde okula dönüş gerçekleşmiş olmakla beraber özellikle üniversite eğitiminde bazı üniversitelerin eğitimlerine hibrit modellerle devam ettikleri, ağırlıklı olarak yüz yüze bir eğitim yapılırsa da uzaktan eğitimin de kullanılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmada salgın süresince eğitimde yaşanan gelişmeler ve salgının eğitim üzerine etkileri ile ilgili olarak yapılan çalışmalardan da yararlanılarak eğitimde okul ve öğretmenin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Covid 19 salgını süresince uygulanan uzaktan eğitimin, eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmak ve eğitimde okul ve öğretmenin önemine dikkat çekmektir.

Mevcut çalışmada konu özellikle eğitimde okulun toplumsal görevleri ve öğrencilere sağladığı faydalar bakımından çevrimiçi eğitimle karşılaştırmalar yapılarak sunulmaya çalışılmıştır. Yine iki eğitim şeklinde ortaya çıkan iletişim biçimi ele alınmış, öğrencilerin birinci derecede iletişim halinde oldukları öğretmenlerinin kendilerinin sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini ortaya koymak amacıyla yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda iletişimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak da belirlenen başlıklar altında incelenen konunun öğrencinin öğrenmesine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitimde okulun yeri ve önemi nedir?
2. Eğitimde fiziki ortam ve çevre olarak okulun öğrenmeye etkisi nedir?
3. Eğitimde öğretmenin yeri ve önemi nedir?
4. Eğitimde sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenmeye etkisi nedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada, Covid 19 salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin; eğitim, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olmasının yanı sıra diğer nitel araştırma yöntemlerine ek olarak da kullanılabilir, araştırmaya konu olan olgu ve olaylara yönelik bilgi ya da bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.187). Çalışma deseni olarak durum deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.289).

Bu çalışma kapsamında uzaktan eğitimin ilk sonuçlarının ortaya çıkmaya başladığı 2020-2022 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış alan araştırmaları ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde taranmıştır. Bu tarih aralığında Covid 19 salgını konu alan makalelerden Türkçe dilinde yazılmış, tam metnine ulaşılabilen ve araştırmanın problemine uygun olanlar bu çalışmada ele alınmıştır. Yapılan taramalarda özellikle Covid 19 salgınının; öğrenciler üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini, öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimine yansımalarını ve uzaktan eğitimin okulda gerçekleştirilen eğitimden farklılıklarını, avantajlarını ya da dezavantajlarını ortaya koyan araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda 2020 yılında yayınlanan Milli Eğitim dergisinin “Pandemi” özel sayısı Covid 19 salgını süreci devam ederken bu sürecin eğitimin ve eğitimin paydaşları üzerine etkilerini ele alan onlarca çalışmayı bir araya getirmesi bakımından önemli görülmüş ve incelenmiştir. Ayrıca, bazı araştırmalara Google Akademik ve Dergipark Akademik veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalara ulaşmak amacıyla bazı anahtar kelimeler kullanılmıştır. “Covid 19 salgını”, “öğretmen öğrenci ilişkisi”, “eğitimde fırsat eşitliği”, “eğitimde öğretmenin rolü”, “eğitimde okulun önemi”, “uzaktan eğitim” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, betimsel analiz yoluyla elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren betimsel analiz türünde esas gaye, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Özdemir, 2010, s.336). Bu çalışmada elde edilen verilerden hareketle bazı çıkarımlarda bulunulmuş ve yorumlar yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki temel farklardan hareketle birtakım başlıklar oluşturulmuştur. Bu iki eğitim şekli; *eğitimde okulun yeri ve önemi*, *eğitimde fiziki ortam ve çevre olarak okulun öğrenmeye etkisi*, *eğitimde öğretmenin yeri ve önemi* ve *eğitimde sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenmeye etkisi* çerçevesinde ele alınmış, yapılan araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

3.1. Eğitimde Okulun Yeri ve Önemi

Okul, toplumun her kademesinden insanları bir araya getirerek toplu eğitim faaliyetlerinin yapıldığı önemli bir sosyal kurumdur. Tarihte insanlar, okulları ilk olarak yazı, matematik ve dini bilgileri öğretmek amacıyla kurmuşlardır. Bu durumun meydana gelmesinde ülkelerin sınırlarının gelişmesi, hızla artan nüfusları ve toplumsallaşma etkili olmuştur. Kurulduğu ilk günden bu yana okulların hep aynı kalan iki önemli görevi vardır. Bunlar; toplumsal değerlerin ve kuralların çocuklara ve gençlere öğretilmesi ve benimsetilmesidir (Ergün, 1994). Bununla birlikte okul, öğrencilere sosyal, duygusal ve düşüncesele açıdan çeşitli beceriler kazandıran değerli bir kurumdur. Çocuklar; okul sayesinde kendini tanıma, problem çözme, eleştirel düşünme, empati kurma, stresle baş etme, karar verme, kendini savunma, iletişim, iş birliği yapma ve takım oluşturma gibi pek çok yaşamsal becerileri kazanabilmektedir. Okulda bilişsel bilginin yanında kazanılan bu yaşam becerileri gündelik hayatta da kullanılabilen ve bunun sonucunda insanın hayatını kolaylaştırmaktadır. Böylece çocuk, okul vasıtasıyla gerçek hayata her yönden hazırlanmaktadır. Bu sebepten okul, insanın hayatında bir geçiş, bir hazırlanma yeridir (Ergün, 1994). Dolayısıyla çocukların buradaki kazanımlarını okul sonrası hayatına yansıtması ve okulda öğrendiklerini yaşamında rehber edinmesi önemlidir (Uştu, Yüceer & Canik, 2021). Okul ortamında kazanılabilecek bu yaşamsal becerilerin uzaktan eğitim yolu ile kazanılması uzun zaman alıcı ve zor olarak görünmektedir.

Öte yandan aynı toplumda yaşayan çocuklar arasında dahi farklı yönlerden eşitsizlikler mutlaka olacaktır. Bu anlamda okul, bireylere fırsat eşitliği sunması bakımından da önemli bir rol oynamakta, öğrencilere aynı eğitim imkanlarını sunarak aralarındaki makasın açılmasını önleyebilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, uzaktan eğitim süresince bazı evlerde internet, tablet ya da bilgisayarlar olmadığından çocukların bir kısmı yapılan eğitimlerden geri kaldıkları belirtilmiştir. Bu da öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine sebep olmuştur (Kuş, Mert & Poyraz, 2021). Bu konuda, pandemi sürecinde yapılan

uzaktan eğitimi öğretmen görüşlerine göre değerlendiren bir çalışmada, öğretmenler pandemi döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerinde hem kendilerinin hem de velilerin alt yapılarının yeterli olmaması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerinin ve öğrencilerinin internet bağlantılarında sorunlar yaşadıklarını, güvenli olup olmadığı konusunda emin olmadıkları programları kullanmak durumunda kaldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrenci velilerinin de eşit şartlara sahip olmaması ve bazılarının teknoloji kullanma becerilerinin bulunmaması, bazı öğrencilerin ev içinde ders için uygun bir ortam bulamaması ve dijital araçlara sahip olamamaları gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Demir & Özdaş, 2020).

Çevrimiçi eğitimde bilgi aktarımı konusunda özellikle teknik alt yapı ve teknolojiyi kullanabilme noktasında sorunlar yaşanırken (Özdoğan & Berkant, 2020) okulun sağladığı en büyük toplumsal yararlarından biri olan gelenek ve davranış kalıplarının aktarımı konusunda da sanal sınıflardaki eğitim, yüz yüze eğitime göre eksiklik göstermektedir (Dikici, 2022; Ünal & Bulunuz, 2020). Zira okul, verdiği genel ve mesleki eğitimle kişilerin daha sonra katılacakları toplum içindeki yerlerini genellikle olumlu olarak belirlemektedir. Bu anlamda okul, kişiye bir yandan belirlenen öğretim programı çerçevesinde bilgi aktarımı sağlarken bir yandan da kişinin içinde yaşadığı topluma özgü birtakım kuralların uygulandığı ortam olarak kültür aktarımı da sağlamaktadır. Bu yönüyle okullar, bireyi bir yandan mesleki yönden hayata hazırlarken bir yandan da toplumsal değerleri, kuralları ve sosyal rolleri öğretmek, kişiye güvenilirlik, dakiklik, ihtimam, düzenlilik gibi genel özellikleri kazandırmaktadır (Ergün, 1994). Çocuklar, içinde yaşadıkları toplumun kurallarını her ne kadar ilk olarak aile ortamında öğrenmeye başlasa da okulda saygın bir kişilik olarak rol model öğretmenlerin aktarımıyla sağlamlaştırma fırsatı bulmaktadırlar. Çocukların ailede öğrendiği davranış ve tutumlar; toplumsal, ahlaki ve dini değerler ile görgü kuralları, toplumsal değerlerin ve kültürün temsil edildiği bir yer olan okulda öğretmen tarafından tanıtılarak öğretilmekte ve tekrar edilmektedir. Böylece ailede öğrenilmeye başlanan pek çok bilgi ve davranış çocuklara uygulamaları ile pekiştirilmiş olur. Bu görevleri yerine getirebildiği oranda da okul, çocukları toplumda gelecekte üstlenecekleri rollere karşı hazırlamış olur (Mehmedoğlu, 2005). Oysa uzaktan eğitim uygulamalarının en başta gelen sınırlılıkları arasında yüz yüze eğitim ilişkilerini kolay sağlayamaması, öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamaması gösterilmektedir (Kaya, 2002). Bu durum yüz yüze eğitimle okulun sağladığı faydaları çevrimiçi eğitimin sağlayamayacağı, bundan dolayı

da çocukların kimlik gelişimlerinin ve ileride üstlenecekleri rollerin olumsuz etkileneceği fikri doğmaktadır. Çünkü, çocukların hayatındaki en önemli çevrelerden birisi de okul çevresidir. Eğitim-öğretim için özel düzenlenmiş, planlı bir ortam olan okulun çocuğun kişiliği üzerinde büyük etkisi vardır (Mehmedoğlu, 2005). Yani okulun en önemli özelliği, kontrollü bir ortam olmasıdır (Erden, 2017). Bu noktada öğrencinin içinde bulunduğu ortamın öğrenmeye olan etkisine binaen fiziki mekan ve çevre olarak okul, ayrı bir başlık altında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Eğitimde Fiziki Ortam ve Çevre Olarak Okulun Öğrenmeye Etkisi

Kimi eğitimciler için sınıf ortamında yapılan eğitim ile çevrimiçi eğitim arasındaki fark, yeni bir yeri ziyaret etmekle o yerin videosunu izlemek arasındaki farka benzetilmektedir (Lau, Yang & Rudrani, 2020). Bu görüşe göre çevrimiçi eğitimin okul eğitimine göre mutlaka eksik yönlerinin olacağı ve bu yönüyle okulun yerini alamayacağı anlaşılmaktadır.

Okullar, öğrencinin okula kaydolmasından mezuniyetine kadar kendine özgü kuralları ve düzeni olan kurumlardır. Çocukların burada kimlik ve şahsiyetlerini geliştirmelerine katkı sağlayacak, onlara davranış biçimleri sunacak sınıfta, tenefüslerde, kantinde, sınavlarda veya oyunlarda tipik eğitim sahneleri içermektedir. Bu sayede çocuklar, sosyalleşmek ve kendilerini gerçekleştirmek için olanaklar bulmakta ve kendilerine rol model olabilecek kimseleri gözlemlemektedirler (Ergün, 1994). Böylelikle çocuklar, okul ortamı sayesinde çok değerli bilgi ve tecrübeler edinmiş olurlar. Bir çocuk için gelecek hayatında kendisine yardımcı olacak tecrübeleri çevrimiçi eğitimde elde etmesi çok da imkan dahilinde görülmemektedir. Zira, sosyal bir ortam olan okulun yerine daha bireysel yürütülen çevrimiçi eğitim, yapılan pek çok araştırmaya göre öğrencilerin motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir. Gören ve arkadaşlarının (Gören et al., 2020) yaptıkları bir çalışmada, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok %42-50 oranında internet bağlantısında ve %30-37 oranında da öğrenci motivasyonunda problem yaşadıkları ortaya konmuştur. Buna karşılık her yönüyle bir eğitim ortamını oluşturan okullarda öğrencilerin derslere karşı motivasyonları ve istekleri daha kuvvetli olabilmektedir. Fakat çevrimiçi eğitime evlerinden katılmak zorunda kalan öğrenciler aynı atmosferi evde bulamamakta ve bazı güçlükler yaşamaktadırlar. Nitekim konuyla ilgili yapılan aynı araştırmada, çevrimiçi eğitimin olumsuz yönleri olarak; öğrencilerin evlerinde verimli çalışma ortamlarının olmaması ve evde olan diğer kardeşleriyle eğitim saatlerinin denk gelmesi sonucu dar bir alanda eğitim

gördüklerinden zorlandıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu sebepten dolayı ve ayrıca telefon, tablet gibi çevrimiçi eğitimin zorunlu araçlarını temini ya da paylaşımı konusunda ev ortamında sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir (Gören et al., 2020). Buna karşılık okullar, eğitimde fırsat eşitliği sunmada önemli bir güce sahiptir. Okullarda toplumun her kademesinden insanların çocukları aynı imkanlardan birlikte yararlanabilmektedir. Uzaktan eğitim söz konusu olduğunda ise ülkeden ülkeye ya da ülkenin bir bölgesinden diğer bölgesine ciddi bir dijital eşitsizlik yaşanabilmektedir.

Bireylerin ya da belli coğrafi bölgelerin veya ülkelerin, sosyo-ekonomik olanaklarına göre teknolojik araçlara erişim imkanındaki adaletsizlik (Yatkın, 2010) olarak tanımlanan dijital eşitsizlik, uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından biridir. Ayrıca çevrimiçi eğitimin bir maliyetinin olması ve evde internet ve teknolojinin takibinin yüksek bir maliyeti olması da eğitimde eşitsizliğe yol açabilecek etkenler olarak görülebilmektedir (Gümüş, 2019). Bu durum, çevrimiçi eğitimin okul eğitiminin yerini alamayacağı konusunda en önemli gerekçelerden biri olarak görülebilir. Çünkü okul, eğitimin kalitesini belirleyen sağlıklı bir fiziki ortamda olması gereken pek çok özelliği içinde bulundurarak öğrenci için güvenli bir ortam oluşturabilmektedir.

3.3. Eğitimde Öğretmenin Yeri ve Önemi

Hiçbir şey bilmeden dünyaya gözlerini açan insan, doğduğu andan itibaren bir eğitim sürecine girmekte ve yaşamı için ihtiyaç duyduklarını gerek dinleyerek gerek gözlemleyerek ve tecrübe ederek hayat boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürmektedir. İnsan için her zaman kendisinin ihtiyacı olanı öğretecek bir öğretmene gereksinim bulunmaktadır. Bu öğretmen yeri geldiğinde anne yeri geldiğinde arkadaş olur. İnsan için ihtiyaçların devamlı olması, ayrıca bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve sürekli değişen hayat koşulları nedeniyle kendisi için ona bilmediğini öğretecek ve ona rehberlik edecek bir öğretmene her daim ihtiyaç hissedecektir. Dünyada farklı tarihler söz konusu olsa da öğretmenliğin bir meslek olarak ülkemizdeki tarihi, öğretmen yetiştiren *Darülmuaallimin* isimli okullarının açıldığı 1848 tarihine dayandırılabilir (Bayraktar, 1989). Her ne kadar hayat boyu öğrenme söz konusu olduğunda farklı tanımlar yapılırsa da öğretmen kavramını, öğrencilere öğrenilmesi gereken bilgileri, okul ortamında gerekli materyallerle ve belli bir programa ya da müfredata tabi olarak öğretmeye çalışan kişi olarak tanımlayabiliriz. Her ülkede eğitim sistemlerinin en önemli paydaşı öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, bir toplumu toplum yapan her alandan, her meslekten ve her statüden insanları yetiştiren, eğiten kimselerdir.

Bir toplumun değerlerinin, gelenek ve göreneklerinin aktarımında da önemli bir misyona sahip olan öğretmenlerin bu vazifeyi hakkıyla yapabilmesi için öğrencilerle birebir etkileşim içinde olması, eğitim sürecinde öğrencilerle aynı ortamda bulunması ve öğrencilerin öğretmenlerini hal, hareket, jest, mimik bakımından gözlemleyebilmesi önemlidir. Bir toplumun gelişimi toplumsal değerlerin kazanılmasına bağlıdır. Değerlerin kazandırılmasında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında öğretmenlerin büyük önemi vardır. Yaşanan teknolojik ve bilimsel değişimler eğitim kurumlarını ve yaklaşımlarını, eğitimcilerin ve öğrencilerin rollerini değiştirmeye zorlasa da eğitimde öğretmen faktörü her zaman önemini koruyacak gibi görünmektedir (Özdemir, 2011).

2019 sonu yaşanan Covid 19 salgın dönemine kadar uzmanlar, yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitimle ilgili çeşitli öngörülerde bulunuyorlardı. Bu öngörülerden en önemlisi eğitimin yakın zamanda sanal bir ortama taşınma olasılığıydı. Uzaktan eğitim olarak tanımlanan ve çevrimiçi sınıflar ile oluşturulacak bu yeni öğrenme ortamlarının öğretmenleri de etkileyeceği ve bu yüzden öğretmenlerin 21. yy. becerilerine göre yetiştirilmesi veya kendilerini buna göre geliştirmesi gerekliliği üzerinde duruluyordu (Gümüş, 2019). Çok geçmeden dünya genelinde etkili olan salgın nedeniyle bu tahminler zorunlu olarak gerçekleşti ve deneyimlenmiş oldu. Yaşanan bu tecrübe, eğitimin özellikle ilk kademeleri için sanal ortamların çok da verimli olmadığını göstermiştir (Kuzu, 2021). Yapılan araştırmalar gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin motivasyonlarında düşüşler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Zengin et al., 2021). Halbuki öğretmen motivasyonu ile öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı arasında olumlu anlamda bir korelasyonun olduğu bilinmektedir (Aktekin & Kuzucu, 2019).

Uzaktan eğitim sürecinde ülkemizde yapılan bir araştırmada öğretmenler motivasyonlarındaki düşüşlerin sebeplerini; %71 oranında öğrencilerin teknolojik olanakları, %57 oranında öğrencilerin derse ilgisini çekme ve %53 oranında öğrenciler ile duygusal bağ kurma noktasında yaşadıkları sıkıntılar olarak dile getirmişlerdir. Bu süreci hiç sıkıntı yaşamadan geçirdiğini söyleyen yönetici ve öğretmenlerin oranı ise sadece %6-8 çıkmıştır. Bu bulgular, yaşanan sorunların teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanma ile ilgili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda çevrimiçi eğitimde yaşanan en önemli sorunlar; gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin internete erişim problemi, bazı öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerinin düşük olması, uzaktan öğrenciyi derse güdüleme problemi ve öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla yeterli iletişim ve etkileşim kuramaması olarak sıralanabilir (Gören

et al., 2020). Karşılıklı ilişkilerde duygusal bağ kurulabilmesi biraz da tarafların aynı fiziki ortamda bulunmasına, gerektiğinde fiziksel temas sağlanabilmesine ve göz teması kurulabilmesine bağlıdır. Bu noktada sağlıklı bir eğitim için sağlıklı bir iletişim kurulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimde fiziksel olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı mekanlarda olması ve sadece dijital araçlarla iletişime geçebilme imkanının bulunması her iki taraf arasında ilişkilerin düzenlenmesinin gerekliliğini ve önemini artırmaktadır. Oluşturulan çevrimiçi sınıflarda ses, görüntü, parmak kaldırma, mesajlaşma gibi işlevler bulunsa da geleneksel olarak yüz yüze eğitimde tarafların gerçek anlamda birbirini görmesi (göz teması) duyguların anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Yüz ifadelerinin görülememesinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim imkanını azalttığını bu anlamda söylemek mümkündür (Arslan & Şumuer, 2020).

3.4. Eğitimde Sağlıklı Bir Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenmeye Etkisi

Sosyal bir varlık olan insan, başkalarıyla iletişim kurarken jest ve mimikler kullanan, dilini kullanarak konuşabilen, duygu ve içgüdülere sahip, çok karmaşık, öğrenilmiş davranışlarla iletişim sağlayan tek varlıktır. İnsanların birbiriyle kurdukları ilişki bir tür bireyler arasında süreklilik gösteren enerji akışı olarak değerlendirilebilir. Sağlıklı biçimde gelişen bir ilişkinin anahtarı da bu iletişim akışının devamlılığına bağlıdır. Bu karmaşık, bir o kadar da mükemmel olan sistem; doğuştan toplumsal boyutlu olan bireyler arasındaki sözlü iletişim diye de adlandırılabilir (Yığiter, Engin & Yağız, 2007, s.129). Ancak jest ve mimiklerin yanında, duruş ve bakışlarıyla da insanlar birbirlerine sözsüz mesajlar verebilmektedir. Çoğu zaman bu şekilde verilen mesajlar insanlar üzerinde daha etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olması bu sözsüz iletişimi de etkin biçimde kullanmasını gerektirmektedir. Zira sözlü iletişimin yanı sıra duruş, jest, mimik gibi sözsüz iletişim araçlarının öğrenci-öğretmen iletişiminde önemli bir rolü vardır. İletişim kanallarının hangisinin daha etkili olduğu üzerine yapılan bir araştırmada, en önemlisinin yüz, ikincisinin ise ses olduğu tespit edilmiştir (Saydam & Telli, 2020). Bununla birlikte psikolojide göz teması kurmanın olumsuz davranışları azalttığı üzerine bilimsel veriler de mevcuttur (Sayar & Benli, 2020).

Bunlara karşın sanal eğitim ortamında iletişimin en önemli iki unsuru olan ses ve göz temasında sorunlar yaşanabilmektedir. Yapılan bir araştırmada sınıf

yönetiminde ilişkilerin düzenlenmesine yönelik öğretmenlere ne tür sorunlar yaşadıkları sorulduğunda öğretmenler, oluşturulan sanal sınıflarda öğrencileriyle veya öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde problem yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların neler olduğu kendilerine sorulduğunda, %16,94 oranında zaman zaman sesin karşılıklı olarak taraflara ulaşmaması, %13,71 oranında öğrencilerin derslerde konuşma ve sorulan sorulara cevap verme konusunda isteksiz oluşları, %10,48 oranında kısıtlı iletişim imkanı, kameraların kapatılması, akran etkileşiminin olmaması ve göz teması kurulamaması gibi etkileşim sorunları olduğu şeklinde cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler ayrıca %8,87 oranında iletişimi olumsuz etkileyen ve birbirini anlamayı zorlaştıran ders sırasında seslerin birbirine karışmasını da sorun olarak dile getirmişlerdir (Arslan & Şumuer, 2020).

Gerek ses gerek görme noktasında yaşanan iletişim sıkıntıları çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime göre eksik kalan yönleridir ve öğretmen öğrenci arasındaki etkileşime ve davranışlara olumsuz etki etmektedir. Çünkü insan davranışları, karşısındakinin neler hissettiğini anlamada görmekten oldukça etkilenmektedir. Gözle görülmediğinde karşıdaki insanla empati yapmak da güçleşmektedir (Sayar & Benli, 2020). Halbuki, en önemli öğretmen rollerinden biri öğrencilerle ilgilenerek, empati kurarak ve onların iç dünyalarına girerek sağlıklı bir sınıf ortamı yaratmaktır (Yaycı, 2018). Bütün bunlar, öğrenci öğretmen arasında iletişimin yanında sağlıklı bir etkileşimi de oluşturmak için gereklidir. Çünkü, eğitimde öğrencinin içerikle, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimi olmadan sağlıklı bir eğitim olamaz. Karşılıklı olacak biçimde birbirini etkilemek olarak tarif edilen etkileşimin eğitimdeki amacı, belirlenen öğrenme hedefi doğrultusunda öğrencide davranış ve tutum değişikliği meydana getirmektir. Ayrıca, öğrencinin dikkatini çekmek ve onun derse olan ilgisini belli bir düzeyde tutmak, bilgiyi yeni öğrenilenlere aktararak kalıcılığını sağlamak gibi amaçları vardır (Yılmaz & Aktuğ, 2011). Okuldaki etkileşime dayalı ilişkilerin en önemli sonucu sosyalleşmedir. Çocuğun resmi olarak ilk diyalogları okul ve çevresinde gerçekleşmektedir. Çocuk, sosyal etkileşim sayesinde karakter ve kişiliğini elde etmektedir (Mehmedoğlu, 2005).

Oysa pandemi döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim, çoğunlukla sınırlı bir sosyal etkileşim sağlamıştır. Özellikle derslerin yürütüldüğü programların kısıtlı bir zaman sağlaması öğrencilerin gerek öğretmenlerine soru sorma şeklinde derse katılmalarını gerekse birbirleriyle konuşmalarını da sınırlandırmıştır. Örneğin bu konuda yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmen-öğrenci iletişiminde sorun yaşadığını belirten

öğretmenlerin oranı %42,26 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca etkisiz iletişim nedeniyle etkileşim sorunu yaşadıklarını söyleyen öğretmenler, bunun sınıf yönetimi konusunda probleme yol açabildiğini de dile getirmişlerdir (Arslan & Şumuer, 2020). Bu da öğrencilerde güdülenme ve motivasyon kaybına yol açarak bir kısmının dersleri takip etmeyi dahi bırakmasına neden olmuştur. Çevrimiçi ortamlarda fiziksel olarak öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerinden uzak olması, yetersiz iletişim ve etkileşim, onların güdülenmesini olumsuz etkileyip eğitimden kopmalarına yol açabilmektedir (Güneş & Yalın, 2017). Yine yaşanan bu salgın döneminde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlardan biri %7,69 oranında öğrencinin derse devamını sağlamak olarak tespit edilmiştir (Arslan & Şumuer, 2020). Başka bir araştırma, bu problemin sadece Türkiye'ye has olmayıp uzaktan eğitim yapılan pek çok ülkede var olduğunu göstermiştir. OECD (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, 98 ülkeden katılımcı 330 kişiye okulların kapatıldığı bu salgın sürecinde eğitimle ilgili öncelikli müdahale alanlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların %84'ü bu süreçte öğrencilerin öğrenme sürecine devamlılığının sağlanmasının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, çevrimiçi eğitimde sanal ortamdan öğrencilerin kopuş yaşamasının genel bir problem olduğunu ortaya koyması bakımından önemli bir veridir ve öğrencilerin okula gidebilmesi eğitimlerinin devamı açısından önem arz etmektedir.

Son olarak, sanal ortamdan farklı olarak belli gelenek ve kuralları olan okul ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri daha net olduğu için aralarında farklı bir şekilde iletişim ve etkileşim meydana gelmektedir. Okul ortamında karşılıklı ilişkilerde bütün tarafların bu kurallara riayet etmesi pedagojik etkileşimin şartlarındandır. Aynı zamanda pedagojik etkileşimin bir sonucu da olan bu kurallara, okula başlandığı andan mezuniyete kadar olan süreçte öğrencinin zorunlu olarak uyması beklenmektedir. Öğrencilerden bu gelenek ve kurallara uygun davranışlarda bulunması istenmektedir. Mesela okuldaki rol, güç ve nesil farklılıkları, saygı ve selamlaşma ile kendini göstermektedir. Sınıf çalışmaları ve sınavlar, rekabet ve başarı prensiplerinin herkes tarafından kabul edilip onlara uyulmasıdır. Okul ortamındaki iletişim, hem bilim ve öğretim dili olarak, hem de düzgün cümleler kullanarak ve ayağa kalkarak, toplumdakinden oldukça farklıdır (Ergün, 1994). Yüz yüze eğitimde görülen bu disiplin ve nesilden nesile aktarılan eğitim ortamına has geleneklerin çevrimiçi eğitimde sürdürülmesi zor görünmektedir. Gerek bu zorluklar sebebiyle gerekse yüz yüze iletişimin ruhundan yoksun olması dolayısıyla çevrimiçi eğitimin

sağlıksız mezunlar vereceğini düşünen uzmanlar da bulunmaktadır. Yine çevrimiçi eğitim esnasında yüz yüze etkileşimin yokluğu ve bununla birlikte oluşan sosyal izolasyon, anında geri bildirim alma noktasında ortaya çıkan sorunlar, iletişim ve etkileşime bağlı oluşan sorunlar, eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir (Yamamoto & Altun, 2020). Bütün bunlar Covid 19 salgını süresince gerçekleştirilen çevrimiçi eğitimlerde de öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Nitekim yapılan bir araştırma bu ve benzeri zorlukların; akademik başarıya etki ettiğini, bazı öğrencilerin sanal sınıflarda yapılan eğitime ayak uyduramadıklarını ve çevrimiçi eğitimin başarı oranının yüz yüze yapılan eğitime göre %10-20 oranında daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Özdoğan & Berkant, 2020).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid 19 salgın sürecinde okul ve öğretmenin öneminin ele alındığı bu çalışmada, yüz yüze eğitimde öğrencilerin birebir öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim halinde olmasının sosyal ve psikolojik gelişimleri bakımından daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Zira eğitimin temelinde belli bir saflığın yani doğrallığın olması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimin mekanik değil organik bir süreç olduğu gerçeği ile karşı karşıya kalınmaktadır (Öz, 2019). Bu nedenle fiziki olarak öğrenmeye uygun bir şekilde tasarlanmış okul ortamında öğrencilerin birebir öğretmenleri ve kendi akranları ile birlikte olması ve eğitim görmesi onların her yönden daha sağlıklı bireyler olarak yetişmesine imkan sağlayacaktır.

Okulun basit bir yapı olmayıp toplumun kültür ve değerlerinin aktarımında oynadığı role ve çocukların sosyalleşmesine sağladığı katkıya vurgu yapılan bu çalışmada, öğretmenin sadece öğreten rolünde olmadığını aynı zamanda çocukların kimliklerinin gelişiminde önemli bir rol model olduğunun altı çizilmiştir. Çünkü bir çocuk için tanıdığı ilk resmi kişi ve model öğretmendir. Çocukların sosyalleşme sürecinde aile, arkadaş grupları ve öğretmenler de onların sosyalleşme sürecine etki etmektedir. Kültürlenme süreci olarak da tanımlanan sosyalleşme, aile ve bulunulan çevre dışında çok daha yoğun biçimde okulda meydana gelmektedir (Öz, 2019). İnsanların herhangi bir sosyal ortamda iken gruptan bir kişiye veya grubun tamamına hayranlık beslemesi ve kendini hayran olduğu kişiye yakın hissederek onu taklit etmesi (Başol et al., 2017) olarak tarif edilen *özdeşim kurma*, çocukların okulda öğretmenine yönelik olur. Bu durum, çocukların kimlik ve ahlaki gelişimlerine büyük oranda tesir etmektedir. Çünkü çocuklar okul ortamına girdiği andan itibaren öğretmenleri

ve akranlarının bulunduğu kalabalık bir insan topluluğu ile karşılaşmaktadır. Uzaktan eğitimde ise öğrenciler sosyal izolasyona maruz kalmakta ve kimlik gelişimine etki eden çoğu zaman olumlu kişilerle özdeşim kurabileceği okul ortamından uzak kalmaktadır.

Çalışmada yine çevrimiçi eğitiminde ders zaman aralıklarının öğrenciye uymaması, ölçme ve değerlendirilmesi noktasında öğrencilerin zorluklar yaşanması, dijital alt yapı ve araçlardan yoksun olan öğrencilerin maruz kaldığı fırsat eşitsizliği, zaman kısıtlılığından dolayı öğrencilerin sadece dinleyici konumunda olması ve pasif kalması sebebiyle yaşanan iletişim ve etkileşim sorunları ve buna bağlı olarak öğrencilerin sosyal izolasyona maruz kalması gibi dezavantajların üzerinde durulmuştur. Çevrimiçi sınıflarda öğrenciler duygu ve düşüncelerini; jest, mimik ya da sesli konuşma ve tonlamalarda değil de birtakım semboller ve sözcükler ile ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, onların sosyalleşmesini sınırlandırmakta ve iletişimlerini güçleştirmektedir. Bunun sonucu olarak da topluluk hissi azalmakta ve öğrenciler arasındaki ciddi sosyal ve psikolojik mesafeler oluşmaktadır (Yıldız, 2020). Ayrıca çevrimiçi eğitimin dezavantajları arasında dijital araçlarla yapılan dersler esnasında anlık mesajlaşmalar, öğrencilerin konsantrasyonunu olumsuz etkilemesi de söz konusudur. Yine öğrencilerin uzun saatler boyunca ekran karşısında kalması gerçek dünyaya uyum sorununa da yol açabilmektedir. Çocuk ve gençlerin ekran karşısında geçirdiği zaman gereğinden fazla olduğunda ise akademik başarıları ve sağlıkları olumsuz etkilenebilecektir (Gümüş, 2019). Zira bu dönemde pek çok çocuğun ekran bağımlılığının daha da arttığı gözlemlenebilmektedir (Özok & Tayiz, 2020).

Bunun yanında konuyla ilgili yapılan pek çok araştırmada; uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirme eksikliği, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler, sosyalleşme eksikliği gibi sorunlar sıklıkla ifade edilmektedir. Bu sorunların en başta geleni olarak fırsat eşitsizliği gösterilebilir. Özellikle kırsal kesimde bulunan öğrencilerin şehir merkezinde bulunan öğrencilere göre daha dezavantajlı durumda olduğu söylenebilir (Özdoğan & Berkant, 2020). Buna karşılık yüz yüze sınıfları konu alan araştırmalarda, etkili sınıf yönetimi uygulamalarının; öğrencinin başarısını artırma, derse olan ilgisini ve sorumluluğunu geliştirme, akademik, davranışsal, sosyal-duygusal ve motivasyonel çıktıları olumlu etkileme, öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılmalarını destekleme ve istenmeyen davranışları engelleme gibi yararları olduğu görülmektedir (Arslan & Şumuer, 2020).

Yapılan başka bir araştırmada da yine başta teknoloji kullanımında öğrencilerin ve öğretmenlerin yeterli beceriye sahip olmaması gibi sebeplerden dolayı eğitimin hemen hemen tüm tarafları, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenciler ve veliler uzaktan eğitim ile öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiği görüşündedirler. Bu konuda başka bir araştırma; uzaktan eğitimin etkileşim, zorunluluk, yetersizlik, dijital bölünme ve iletişim gibi olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir (Gören et al., 2020). Yapılan başka bir araştırmada; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alamadıkları, öz yönetimli öğrenme becerileri gelişmediği için uzaktan eğitim sürecinde başarılı olmadıkları bildirilmiştir (Bozkurt, 2020).

Çevrimiçi eğitimde bazı öğrenciler açısından dijital araçların temini konusunda zorluklar yaşanmasıyla öğrenciler arasında fırsat eşitliği olmadığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Işık & Bahat, 2021). Ayrıca uzaktan eğitimde kullanılan dijital araçların kullanımı özellikle uygulamanın başlarında hem öğrenciler hem öğretmenler açısından bazı sorunlara yol açmıştır. Bu durum salgın öncesi dönemde OECD raporlarının sonuçları dikkate alındığında da çok da sürpriz olmamıştır. Bu raporda, Türkiye’de öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma oranları 37 OECD ülkesi arasında 29. sırada olduğu görülmektedir. Yine aynı çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin teknoloji açısından zengin ortamda problem çözme performanslarının düşük olduğu da tespit edilmiştir. Bunun yanında Türkiye’de öğretmenlerin öğretim işinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım yoğunluğu ise en az olan ülkeler arasında olduğu dikkat çekmektedir (Gümüş, 2019). Bu durumun doğal sonucu olarak çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin performansını yüz yüze eğitim performansına göre az da olsa etkilediği düşünülebilir (Başaran et al., 2020).

Çalışmada üzerinde durulan bir diğer konu da öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin birbirleriyle iletişimi ve etkileşimiydi. Eğitimde etkileşim ve bilgi paylaşımını ifade eden iletişim büyük öneme sahiptir. Öyle ki eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı etkili bir iletişimden geçmektedir. Halbuki, yapılan araştırmalarda çevrimiçi eğitimde bir etkileşim sorunu olduğu ortaya çıkmaktadır. İletişim açısından yüz yüze eğitim ile sanal eğitimi mukayese eden bir anket çalışmasında, 1194 üniversite öğrencisinden 214’ü “çevrimiçi eğitimde öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim etkili olarak sağlanmaktadır” cümlesine “kesinlikle katılmıyorum” cevabı verirken 242’si “katılmıyorum”, 302’si ise “kararsızım” demiştir. Yine, “uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim

arasında kapsam yönüyle anlamlı bir fark bulunmamaktadır” şeklindeki bir diğer cümleye 463 kişi “kesinlikle katılmıyorum”, 339 kişi “katılmıyorum”, 195 kişi de “kararsızım” şeklinde cevap vermiştir. “Uzaktan eğitimde teknolojik görsel araçlar ve yöntemler kullanacağı için yüz yüze eğitime göre daha başarılıdır” cümlesine ise 526 kişi “kesinlikle katılmıyorum” 270 kişi “katılmıyorum”, 222 kişi de “kararsızım” şeklinde yanıt vermiştir (Doğuş Üniversitesi Memnuniyet Anketi, 2020).

Sonuç olarak, salgın bitiminde eğitimin yüz yüze ve çevrimiçi olarak hibrit bir şekilde devam edebileceği öngörülmekteydi. Mevcut durumda salgın devam etse de aşılama sürecinin başlamasıyla büyük oranda örgün eğitime dönmüştür. Ancak sınıflarda vaka çıkması durumlarında eğitim uzaktan devam ettirilmektedir. Ancak salgın sürecinde yaşanan uzaktan eğitim tecrübesinin özellikle okul öncesi, ilk ve orta öğretimde okuyan çocuklar için büyük sorunlara yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle hali hazırda bütün şartlar zorlanarak eğitimin yüz yüze yapılması konusunda bir irade ortaya konmaktadır. Diğer taraftan başta öğrenciler, veliler ve öğretmenler olmak üzere eğitimin yüz yüze ve okul ortamında, öğretilerin gözetiminde yapılması konusunda da büyük orandan mutabakat olduğu görülmektedir. Bu da pek çok şeyin dijitalleştiği günümüzde, eğitimde dijital araçlardan ve onların sağladığı kolaylıklardan faydalanmanın gerekliliği kabul edilmekle birlikte okul ortamından vazgeçmenin en azından uzunca bir süre söz konusu olamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda Covid 19 salgınının, yüz yüze eğitimin önemini ortaya koyması ve hatırlatması açısından önemli bir tecrübe yaşattığı inkar edilmez bir gerçektir.

Kaynakça

Aktekin, S., & Kuzucu, T. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin analizi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 35-66.

Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid 19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.

Aydın, O. (2021). Covid 19 salgın sürecinin çocuklar üzerindeki etkileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 163-195.

Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4620-4647.

Başol, G., Demir, Y., Aldemir, A., & Çakan, O. (2017). Özdeşim kurma veya bireycilik: Ergen kızların benlik algısı üzerinde annelerin rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(7), 141-164.

Battal, B., & Koşar, D. (2021). Covid-19 dönemi acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerde yarattığı psikolojik güçlükler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1366-1384.

Bayraktar, M. F. (1989). *İslam eğitiminde öğretmen öğrenci münasebetleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

Çevik, Ö., & Tanhan, F. (2020). 18-Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sonrası uzaktan eğitimde öğrencilere sosyal, duygusal ve davranışsal destek için bir alternatif: Pozitif davranış desteği. F. Tanhan & H. İ. Özok (Eds.), *Pandemi ve Eğitim* içinde (ss.323-342). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

Dikici, E. (2022). Kültür aktarımı açısından okulların işlevi üzerine bir derleme. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(93), 80-87.

Doğuş Üniversitesi Memnuniyet Anketi. (2020). <https://www.dogus.edu.tr/dou-covid-19-donemindeki-calismalar/uzaktan-egitim-ogretim-faaliyetleri/douonline/memnuniyet-anketi> [Erişim: 12.01.2020].

Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmalara giriş* (Çev. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.

Gümüş, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. *Analiz Raporu 04 / KASIM 2019 İlke Yayın No: 22*.

Güneş, E., & Yalın, H. İ. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(39), 275-299.

Işık, M., & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: Eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1. Baskı). İstanbul: Pegem A Yayınları.

Kepçeli, B. K. (2021). *Covid 19 sürecinin çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerinin psikososyal açıdan incelenmesi*. Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, İstanbul.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.

Kuş, Z. Mert, H., & Poyraz, F. (2021). Covid 19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493.

Kuzu, Ç. İ. (2021). Covid 19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.

Lau, J., Yang, B., & Rudrani, D. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> [Erişim tarihi: 14.05.2021].

Mehmedoğlu, Y. (2005). *Okul öncesi çocuklarda dinî duygunun gelişimi ve eğitimi*. Ankara: TDV Yayınları.

Öz, N. (2019). Kimlik ve karakter oluşumunda okulun rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(1), 197-215.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.

Özok, H. İ., & Tayız, V. (2020). Uzaktan eğitim ve teknoloji bağımlılığı. F. Tanhan & H. İ. Özok (Eds.), *Pandemi ve Eğitim içinde* (ss.293-310). Ankara: Anı Yayıncılık.

Response to the Covid-19 outbreak–Call for action on teachers (2020). *The International Task Force on Teachers for Education 2030*. <http://www.>

teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/470-response-to-the-covid-19-outbreak-call-for-action-on-teachers [Erişim tarihi: 01.05.2021].

Sayar, K., & Benli, S. (2020). *Dijital çocuk*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Saydam, G., & Telli, S. (2011). Eğitimde bir araştırma alanı olarak sınıfta öğrenci-öğretmen kişilerarası iletişimi ve öğretmen etkileşim ölçeği (QTI). *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 23-45.

Talu, E., & Kurt, D. G. (2022). Covid-19 salgınının çocuklar üzerindeki akademik ve psiko-sosyal etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 172-189.

TÜBİTAK (2021). *Covid-19 ve toplum: Salgının sosyal, beşeri ve ekonomik etkileri, sorunlar ve çözümler*. Pandemi Özel Sayısı.

Uştu, H., Yüceer, E., & Canik, T. (2021). Okulda tecrübe edilen eğitim ve idealde okulda eğitim: Sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları. *TEBD*, 19(2), 972-1011.

Ünal, F. (2022). Covid 19 salgını sonrasında öğrencilerin okula uyumlarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 363-375.

Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.

Ünsal, S., & Nacar, D. (2022). Pandemi sürecinde öğretmen. N. Çeliköz & A. Türkan (Eds.), *Covid 19 pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları* içinde (ss.131-160). Ankara: İKSAD.

Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Yatkın, A. (2010). Yeni iletişim ortamlarının göstergebilim açısından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-12.

Yaycı, L. (2018). Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim ve etkileşim kaygısı arasındaki ilişki. *KSBİD*, 10(18), 221-238.

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

Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 185-205.

Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.

Yılmaz, O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 02-04 Şubat 2011, **İnönü Üniversitesi**, Malatya.

Yiğiter, K., Engin A. O., & Yağız, O. (2007). Öğrenme sürecinde bireyler arası iletişim ve etkileşim. *KKEFD*, *15*, 123-158.

Zengin, E., Aslan, Ö., Alu, S., & Aslan, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin pandemi (Covid 19) sürecinde sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim şeklinde işlenmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, *25*(87), 117-141.

BÖLÜM XVI

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN KARİYER GELİŞTİRME UYGULAMALARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

An Evaluation on Career Development Practices of Teachers in Turkey

Engin DİLBAZ¹ & Turan Akman ERKİLİÇ²

¹(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: engndilbaz@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9382-9691

²(Prof. Dr.), Anadolu Üniversitesi,
E-mail: terkilic@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2507-2663

1. Giriş

Kariyer kavramının dünya ölçeğinde ilgi alanı nesnesi haline gelişi 1970’li yıllara dayanır. Anılan yılların özellikle ikinci yarısı ile 1980’li yıllar makro ölçekte liberalizmin alternatif sosyo-ekonomik ve politik bir paradigma olarak güçlenmeye başladığı yıllardır (İlhan, 2019). Kavramın Türkiye’de sosyal, ekonomik, yönetsel ve politik bir argüman haline gelişi 1980 askeri darbesinin ardından görece demokratikleşme ve liberalleşme arayışındaki Özal hükümetinin kamusal reformlar, kamu-özel sektör dengesinin özel sektör lehine ağırlık kazanması, özel teşebbüsün güçlendirilmesi ve desteklenmesi, özelleştirme uygulamaları gibi politikalar aracılığıyla Türkiye siyasasında liberalizmin hakim paradigma olarak belirmesine karşılık gelmektedir (İnsel, 2004). Nitekim iş gören motivasyonu için pratik ve kullanışlı bir araç olarak kariyer, kariyer planlaması ve geliştirilmesi gibi kavramların özel sektörde ve kamu yönetimi sisteminde yönetsel bir araç olarak kullanılmaya başlanması uzun sürmemiştir denebilir.

Kariyer yönetimi uygulamalarının eğitim sistemlerine uyarlanması düşüncesi ilk kez Amerikan “Eğitimde Ulusal Mükemmeliyet Komisyonu” (National Commission on Excellence in Education) 1983 yılı raporunda gündeme gelmiştir (Shedd & Bacharach, 1991). Öğretmenlerin performansına dayalı bir ödeme sistemi düşüncesinden hareketle ilk kez bu raporda terimleştirilen *kariyer basamakları* kavramı, uygulamaya dönüştürülerek Amerikan eğitim sistemine adapte edilmiştir. Uygulamalar kısa zamanda kamuoyunun ilgisini çekmiş ve olumlu dönütler neticesinde kendine giderek genişleyen bir alan yaratmıştır. Amerikan eğitim sistemindeki ilk uygulama örneklerinin ardından diğer ülkeler de eğitim sistemlerinde reformlar gerçekleştirerek kimi farklılıklarla uygulamaları kendi eğitim sistemlerine uyarlamışlardır (Shedd & Bacharach, 1991).

Türkiye’de kamu okullarındaki öğretmenlere yönelik kariyer geliştirme ve kariyer yönetimi uygulamaları ilk kez 2004 yılında gündeme gelmiştir. Kariyer basamakları uygulaması 2004 yılında, 5204 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu’nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun aracılığıyla 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde yapılan bir değişiklikle ilk kez yasal bir zemin kazanmıştır. Bununla birlikte anılan değişiklik ile uygulamaya konan mevzuat ve bu mevzuata dayalı uygulamalar üzerinde aradan geçen yıllar içerisinde bir uzlaşma sağlanamamış; öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamaları uzun süre canlı tartışmaların odağında olmuştur. Nihayetinde, 2022 yılında yayımlanarak yürürlüğe konulan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarına yeni bir zemin kazandırılmış ancak bu kanun ile sınav başta olmak üzere kanuna bağlı uygulamalar da kamuoyunda büyük yankı uyandırmıştır.

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarının tarihsel gelişimi ile bu uygulamaların niteliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Nitekim mevzuat ve uygulamaların tarihsel gelişiminin irdelenmesinin, olası gelecek düzenlemeler açısından politika yapıcı ve karar alıcı mekanizmalara bir karar çerçevesi sunmak ve referans noktası oluşturmak bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Kariyer Kavramı ve İlişkili Kavramlar

Kariyer ve kariyer planlaması kavramlarına ilişkin literatürde farklı tanım ve betimlemelere rastlanmaktadır. Kaynağını, Fransızca *carriere* sözcüğünden alan kariyer kavramı literatürde “*bireyin iş yaşamı boyunca izlemesi gereken*

bir dizi faaliyet yolu"; "*bir insanın çalışma hayatı boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması*"; "*bireyin, yaşamındaki üretken yılların çoğunu harcayarak başlangıç yaptığı, geliştirdiği ve genelde çalışma hayatının sonuna kadar sürdürdüğü iş yada meslek*"; "*bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması*" biçimlerinde tanımlanmaktadır (Bingöl, 2006; Can, Akgün & Kavuncubaşı, 2001; Taşçı, 2013; Tortop, Aykaç, Yayman & Özer, 2006). Tanımlarda koşutluk gösteren noktalara bakıldığında; kariyer kavramının öncelikle bir mesleğe ilişkin olduğu; ikinci olarak da ilerleme, gelişme, başarı gibi durumları barındırdığı açıktır. Bu bağlamda kariyer kavramının mesleki ilerleme ile doğrudan ilişkili bulunduğu söylenebilir.

Tanımlara bağlı kalarak; kariyerinin bir aşamasında, çalışanın yükselme potansiyelinin geçici ya da kalıcı olarak yok olması durumu ise kariyer platosu olarak adlandırılmaktadır (Eryiğit, 2000). Örgütlerde üst pozisyonların, hiyerarşik olarak yukarıya doğru ilerledikçe sayıca azalması, çalışanlardan en azından bazılarının kariyerlerinde dikey olarak daha fazla ilerleyemeyeceği anlamına gelmektedir. Bu noktada kariyer platosuna giren çalışan, kariyerine ilişkin iddiasını ve motivasyonunu kaybetmekte, çabalamaktan vazgeçerek mesleki bir durgunluk dönemine girmektedir (Sav, 2008). Özellikle büyük ölçekli örgütlerde, mevcut bir pozisyon için çok fazla sayıda aday bulunması, personel devir hızının düşük olması nedeniyle boş pozisyonun oluşmaması gibi unsurlar da çalışanların kariyer platosuna girmesinde tetikleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda kariyer geliştirme; bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmada karşısına çıkan engellerin aşılması, buna bağlı olarak örgütlerde beşeri sermayenin heba edilmemesi adına kritik bir önem taşımaktadır.

2.1. Kariyer Geliştirme

Örgütlerde beşeri sermayenin etkili ve verimli kullanılmasının iş görenlerin motivasyonu ile ilişkili olduğunu söylemek olanaklıdır. İnsanların örgütlere katılmaları ve örgütlerde çalışmaya devam etmeleri için en güçlü güdülerden birisi, ilerleme ve gelişme fırsatlardır (Herman, 2005). Bu bağlamda, kariyer geliştirme sisteminin örgütlerde etkin kılınması iş görenlerin performansını ve örgüte bağlılığını arttırmada bir gerekliliktir. Kariyer geliştirme "*bireyin eğitim, yetiştirme, iş tecrübesi yolu ile kariyerinin planlanması ve kariyerine ilişkin yaptığı planların gerçekleşmesi için gerekli faaliyetlerin organize edilmesi işlemi*" şeklinde tanımlanabilir (Taşçı, 2013).

Kariyer geliştirme insan kaynakları yönetiminin bir alt sistemi olarak çalışır. Bu bağlamda kariyer geliştirme hem bireysel hem toplumsal yönleriyle bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gereken insan kaynakları yönetiminin kritik alt sistemlerinden biridir (Dessler, 2020). Genel olarak bakıldığında, kariyer geliştirme sistemlerinin daha çok bireysel olarak ele alındığı ve bireysel boyutunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Buna karşılık özünde insan kaynakları yönetimi pratiğinde kariyer geliştirme, bireysel ve örgütsel bağlamı iki boyutlu çalışan bir süreç olarak yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kariyer geliştirme sistemlerinin göreceli olarak özel sektör alanında daha çok yer edindiği ifade edilebilir. Bunun temel gerekçesi özel sektörün piyasa ekonomisi koşullarına göre çalışıyor olması, bu nedenle en az maliyetle kaliteli mal ve hizmet üretiminin sağlanması zorunluluğudur.

Bratton ve Gold (2007) kariyer geliştirme sürecinin *durumun optimize edilmesi, kariyer planlama, personel geliştirme ve iş içindeki ve iş dışı işler arasında denge kurulması* aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir. *Durumun optimize edilmesi* aşaması, bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara bağlı olarak bireyin ve kurumun geliştirilmesi noktasında; kurumsal işleyişe, gelişime ve değişime katkı verecek gereksinimlerin belirlenmesidir. *Kariyer planlama* aşamasında hangi iş ve işlemlerin neden yapılacağına ilişkin bir planın elde edilmesi; bireysel ve kurumsal gereksinimler doğrultusunda bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesine yönelik olarak çalışmaların bir plana bağlanması söz konusudur. *Personel geliştirme* aşaması ise önceki süreçte belirtilen gereksinimlere göre fırsat ve olanakların kullanılarak bireysel ve kurumsal gelişime ve değişime yönelik işlerin yapılmasını içerir. Son olarak; *iş içindeki ve iş dışındaki işler arasında denge kurularak* gereksinimlerin karşılanması, doyumun görece de olsa sağlanması gerekir.

Kariyer geliştirme genel olarak; bireysel açıdan *kariyer planlama* ve örgütsel düzeyde *kariyer yönetimi* olmak üzere iki boyutta ele alınabilir. Kariyer planlama; kişinin kendi kendini değerlendirmesi, kariyer fırsatlarını belirlemesi, hedeflerini belirlemesi, planlarını hazırlaması ve uygulaması gibi birtakım aşamaları içeren kişisel bir süreçken, kariyer yönetimi ise kariyer geliştirme sisteminin örgütsel boyutuna vurgu yapar (Dündar, 2008) (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Kariyer Geliştirme Sistemi

Kariyer geliştirme sürecinin örgütsel boyutuna odaklanan kariyer yönetimine ilişkin literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Mosley, Megginson ve Pietri'ye (1993) göre kariyer yönetimi; *bireysel ve örgütsel amaçları uyumlaştırma yoluyla gerçekleşen faaliyetler dizisidir*. Greenhaus, Callanan ve Godshalk (2009) ise *içerisinde bilgilerin toplandığı, bireyin kendisinin ve çevresinin duyarlılığının yükseltildiği, kariyer hedeflerinin ve stratejilerinin geliştirildiği ve geri bildirim sağlandığı sürekli devam eden bir problem çözme süreci* şeklinde tanımlamaktadır.

Kariyer yönetiminin amaçlarını şu biçimde sıralamak olanaklıdır (Aytaç, 1997; Bingöl, 2006; Taşçı, 2013):

- Örgütsel yükselme ihtiyaçlarının karşılanmasını garanti etmek
- Bireylere, ihtiyaç duydukları cesaretlendirmeyi ve rehberliği vermek
- Kişisel arzuları, örgütsel amaçlarla bütünleştirmek
- Kariyerlerinde durgunluk dönemine giren bireyleri yeniden canlandırmak
- Gerek mevcut gerekse gelecekte söz konusu olabilecek işlerde ihtiyaç duyulan beceri ve nitelikleri belirleyerek çalışanlara yol göstermek
- Bireyler, yetenek ve isteklerini örgüt ile uyum içinde tutarak ve görevlerini yerine getirerek başarılı bir kariyer yapmayı düşünürlerse, ihtiyaç duydukları rehberlik ve teşvik gücünü onlara vermek
- Personele kariyerini ve kendini geliştirecek fırsatları sağlamak

Kariyer yönetimi bir bakıma hizmet öncesi edinimlerin zamanla kurumsal ve bireysel ihtiyaçlara göre yenilenme, geliştirme ve değiştirme süreci olarak da ifade edilebilir. Kariyer yönetimi süreci iş görenin yetenek ve bilgi alanları bağlamında kariyerini ilerletme etkinliklerinin planlamasıdır. Bu bağlamda kariyer yönetimi işe başlama, atanma, terfi, transfer, iş ve bireysel yaşamda bilgi beceri ve tutum geliştirme değişikliklerini kapsar (Şahin & Gürbüz, 2022).

Kariyer planlaması boyutu genel olarak iş hayatına giriş, yeni bir işe atanma, transfer, terfi gibi kariyer seçimlerini içeren kararları ifade eder. Kariyer planlama bireyin kariyerine ilişkin düşüncelerini açıklığa kavuşturmalarına yardım etme amacını taşır (Gök, 2006). Kariyer planlama süreci, bireysel ve örgütsel gereksinimlerin tespit edilmesi ve analizi ile aksiyon planlarını kapsayan yazılı temel planın geliştirilmesi süreçlerini kapsar (Broscio & Sherer, 2003). Kişinin kişisel becerilerinin, ilgi alanlarının, bilgisinin, onu motive eden hususların ve diğer özelliklerinin farkına varmasını; fırsat ve tercihler hakkında bilgi edinmesini; kariyerle ilgili hedeflerinin tanımlanmasını ve belirli hedeflere ulaşmak için eylem planlarını yapmasını sağlayan bilinçli bir süreçtir. Kariyer geliştirmede işveren ve iş görenin karşılıklı beklentilerinin koşutluklar göstermesi önemli bir değişkendir. Bu bağlamda genel olarak insan kaynakları yönetimi ve yönetim sosyolojisi ile yönetim teorileri bağlamında sıklıkla dile getirilen psikolojik sözleşme önemli bir faktör olarak görülür (Dessler, 2019). İşverenlerle çalışanlar arasında mevcut olan yazılmış sözleşme yanında yazılmamış bir sözleşme olarak tanımlanan psikolojik sözleşme iş görenin hem bireysel hem de örgütsel boyutlu gelişim ve katkısında önemli bir değişken olarak kariyer planlamasında yer alır.

Kariyer geliştirme konusundaki temel kavramlar arasında alanyazında *kariyer yolu*, *kariyer platosu* ve *kariyer başarısı* kavramlarına rastlanmaktadır. *Kariyer yolu*, bireylerin belirli bir kurumda ya da tüm yaşam boyunca arzu ettiği kariyer amacına götüren işler dizisi olarak tanımlanır (Gürbüz, 2019). Örneğin Türkiye’de bir öğretmenin stajyer öğretmen, kadrolu öğretmen, zümre başkanı, okul müdür yardımcısı, okul müdürü, şube müdürü, ilçe milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcısı, il milli eğitim müdürü şeklinde bir kariyer yolu; bireylerin belirli bir kurumda ya da tüm yaşam boyunca arzu ettiği kariyer amacına götüren işler dizisi olarak tanımlanabilir.

Kariyer platosu, kişisel ya da örgütsel nedenlerden dolayı iş görenin kariyer ilerlemesinde yaşadığı duraklamalar olarak tanımlanır. Kariyer platosu sorununun genellikle orta kariyer evresinde meydana geldiği ifade edilmekle

birlikte yaşamın herhangi bir döneminde ya da noktasında oluşabileceği de bir başka gerçekliktir. Böylesi bir sorunun ortaya çıkmasının bireysel ya da örgütsel gerekçeleri olmakla birlikte bir doyumunu ifade edebildiği de söylenebilir. Günlük iş yaşamı pratiğinde kimi öğretmenlerin mesleğe, iş yaşamına ve okula uzaklığı kariyer platosunun pratiğe yansımış örnekleri olarak görülebilir. Kariyer platosu kavramı nesnel ve öznel plato biçiminde iki alt başlıkta incelenmektedir. Nesnel plato yapısal ve görülebilir nitelikte olup, kıdem ve ücretle ifade edildiği görülmektedir. Öznel plato ise iş görenin kariyerini geliştirme eğiliminden uzaklaştığı ve isteksizlik gösterdiği durumlar için ifade edilmektedir (Soybalı & Ak, 2019).

Kariyer başarısı, bireyin kariyer planlaması süresince elde etmesi planlanan ya da beklenen başarılarının elde edilmiş olması olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, alanyazında kariyer başarısının genellikle kıdem, terfi ve ücret gibi nesnel ölçütlere dayandırılması yaygındır (Gürbüz, 2019). Buna karşılık, bu yaygınlığın yanlış bir algı ve anlayış olduğu ifade edilebilir. Nitekim kariyer başarısı hem nesnel (dışsal kariyer başarısı), hem de öznel (içsel kariyer başarısı) boyutları içeren bir nitelik göstermektedir. Genel olarak ücret, terfi ve kıdem nesnel kariyer başarısı örnekleri olup başarısından söz edildiğinde yaygın bir biçimde maddi kazanımlar algılanmaktadır. Öznel kariyer başarısı ise bireyin planladığı bir biçimde gelişimi, iş yaşamında gösterdiği başarılar, kazanımlar ve edinimlerdir.

Kısa dönemli kariyer geliştirme bireylerin kısa süreli veya geçici bir işe girişmeleri geçici kariyer ve sarmal kariyerdir. Geçici kariyerler genelde sık sık iş değiştirme, işsiz kalma ve tekrar iş bulma gibi durumlarda ortaya çıkan bir süreçtir (DeCenzo & Robbins, 1999). Örneğin özellikle Türkiye'deki ücretli öğretmen uygulaması bu tür bir kariyer edinmeye benzetilebilir. Uzun süreli ücretli öğretmenlik yapıp kadrolu öğretmen olamama durumu karşısında kişilerin farklı sektörlerdeki işleri tercih edip ayrılması, farklı bir iş olanağı bulması örnek olarak verilebilir. Bu tür kariyer geliştirme durumlarının en olumsuz noktası, önceki işte öğrenilen bilgi, beceri ve tutumların yeni işte işe yarar görülmemesi durumudur. Özellikle yüksek oranda işsizliğin olduğu sosyal bilimler alanından mezun olanların yoğun olduğu iş grupları için geçici kariyerlerin yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Uzun dönemli kariyer geliştirme ise bireyin yaşamı boyunca uzun dönemli taahhütler ile kariyerlerinin sabit kalma durumunun oluşmasıdır (Dessler, 2020). Buna Türkiye'deki öğretmenlerin durumu örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin sürece stajyer öğretmen olarak başlayıp kadrolu öğretmen

olmasıyla birlikte, uzun erimli iş güvenliği çerçevesinde aynı kadrolarda çalışmaları örnek olarak ifade edilebilir. Yükseköğretim kurumlarında ise kısa süreli bir yüksek lisans eğitimi sonrası öğretim görevlisi kadrosu ile emekli olana kadar çalışan öğretim görevlisi, okutman, çevirmen ve uzmanlar bir başka örnektir.

Kariyerinin hangi evresinde olursa olsun iş görenlere, gerekli örgütsel desteğin verilmesi bir gerekliliktir. Nitekim örgütün sağlayacağı destek ve rehberlik, iş görenlerin kariyer planlamalarında öngördükleri hedeflerine ulaşmaları adına kılavuz niteliğindedir (Dündar, 2008). Bununla birlikte eğitim alanı özelinde değerlendirildiğinde, eğitim alanının kendine özgü niteliklerinden dolayı kariyer geliştirme sürecinde kimi güçlüklerden söz edilebilmektedir.

2.2. Eğitimde Kariyer Geliştirme Sorunları

Eğitim alanında kariyer geliştirme eğitim alanının kendine özgü özelliklerinden ötürü görece diğer hizmet ve mal üretimi alanlarına göre farklılık gösterir. Eğitim alanında kariyer geliştirmeyi görece geciktiren ya da engelleyen bazı faktörleri aşağıdaki gibi tartışmak olanaklıdır.

- *Eğitimin ağırlıklı kamusal olması ve kamuda istihdam tercihlerinin etkisi:* Eğitimin ağırlıklı olarak kamusal bir hizmet olarak verilmesi ve kamuda öğretmen istihdamının ağırlıklı olarak devlet memurluğu statüsünde olması bir faktör olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de öğretmen istihdamı gözden geçirildiğinde; genel olarak bir ile iki yıllık aday öğretmenlik sürecinden sonra elde edilen kadrolu öğretmenlik statüsü bu gerekçe için örnektir. Öğretmenlerin iş güvencelerinin sağlanması ve gelişmeleri için farklı zorunlulukların olmaması ya da olanakların sunulmaması kariyerlerini geliştirmesi olanaklarını sınırlamaktadır. Bu noktada öne çıkan temel görüş eğitimde öğretmenlik mesleğinin öğreticilik rolünün başat kabul edilmesi ve önemli tutulmasıdır. Öğretmenlik görevini yapılabilmeleri için öğretmenlerin genel olarak öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli olduğu gibi bir anlayış göreceli de olsa baskındır. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin kariyer geliştirme talep ve tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

- *Eğitimde başarının ölçme ve değerlendirilmesi zorluğu ve öznelliği sorunu:* Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve kazanımlarının nesnel olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi sorunlar barındıran bir alandır. Genel bir ifade ile eğitimde ölçme ve değerlendirme öznel ve hatalarla dolu bir süreçler bütünüdür.

Özellikle kamusal tercihlerin sözlü sınav ve değerlendirmeleri öncelediği süreç ve durumlarda öğretmenlerin iş başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunda sıklıkla yanlışlıklarla veya olumsuzluklarla karşılaştığı bilinmektedir. Bu durum öğretmenlerin kariyer geliştirme olanaklarını kimi zaman olumsuz etkilemekte, moral ve motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır.

- *Eğitim mevzuatı ve pratiğinin sıkça değişime uğratılması:* Türkiye’de öğretmenlerin kariyer gelişimi sorunu sürekli tartışılan konulardan biridir. Genel bir yaklaşımla öğretmenlerin kariyer gelişimi ya da kamuoyundaki yaygın ifadesiyle kariyer basamakları sorununa ilişkin görüşler iki değişik grupta incelenebilir. Bunlardan birinci grup öğretmenlerin mesleki olarak gelişime açık bir grup oldukları ve kariyer planlaması yapılması gerekliliğine olumlu baktığı görüşüdür. Bu grup öğretmenliğin akademik gelişime ve ilerlemeye açık bir meslek grubu olduğu düşünülerek öğretmenlerin kariyer gelişiminin açık bir yapılanma içinde olması gerektiği savunulmaktadır. Nitekim bu görüşe göre evrende her şey değişmektedir ve toplumsal ilerlemecilik işlevi yüklenen öğretmenlerin gelişmesinin engellenmesi, teşvik edilmemesi ya da zayıf bırakılması savunulabilir değildir. İkinci grup ise öğretmenlerin kariyer planlamasına gereksinimlerinin olmadığını çünkü öğretmenliğin “öğretici” rolü yüklenmiş bir ihtisas mesleği olması ve öğretmenin ayrıca akademik çalışma yapmasına ya da kariyerist bir anlayışa bürünmesine gerek olmadığı yönündedir. Bu çerçevede ayrıca akademik gelişme ve kariyer basamaklarının uygulanması öğretmenlerin mesleki açıdan birbirleriyle iyi ilişkilerinin de bozulmasına neden olabileceği görüşü egemendir.

- *Siyaset kurumu kamu yönetimi ilişkileri ve kurumsal yönetimi olumsuz etkilemesi:* Türkiye’de öğretmenlerin kariyer geliştirme çalışmalarına ve uygulamalarına etki eden bir başka değişken ise siyaset kurumudur. Türkiye’de siyasetin kamu yönetimine sıklıkla karıştığı ve her işe siyasetin bulaştığı düşüncesi çokça tartışılan bir konudur. Özünde siyaset-yönetim ilişkilerinin nasıl olması gerektiği konusu salt Türkiye’ye özgü olmayıp evrensel düzeyde de çok tartışılmalı bir konudur. Siyaset biliminin klasik yönetim teorileri içinde siyasetin yalnızca yasama görevi olup yönetimden ayrık tutulması gerekliliği üzerinde durulur (Kaya, 1993). Buna karşılık, siyaset ve yönetim ayrımı konusunun pratikte teoriyi doğrulayacak bir uygulamasını bulabilmek oldukça güçtür. Bu bağlamda Türkiye’de de tüm kamu yönetimi işleyişinde siyasetin baskın bir rolü bulunduğu ifade edilebilir. Bu baskın rol göz önünde bulundurulduğunda

kamu yönetimi süreçlerinde yansızlık, tarafsızlık ve objektiflik konularında “iyi” örneklerin çok az olduğu algısı yaygındır. Bu bağlamda kariyer geliştirme süreçlerinin, siyaset-yönetim ilişkilerinin olumsuz karakteri tarafından politize edilmesinin söz konusu olduğu açıktır. Bundan dolayı Türkiye’de eğitim alanında kariyer geliştirme süreçleri çoğunlukla kadük kalmaktadır.

3. Türkiye’de Öğretmenlik Kariyer Geliştirme Mevzuatı ve Uygulamalarına Genel Bakış

Türkiye’de öğretmenlerin kariyer geliştirme mevzuatı ve uygulamalarını iki evrede değerlendirmek olanaklıdır. Birincisi; 2004 yılında Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan değişikliğe ve buna bağlı olarak 2005 yılında çıkarılan yönetmeliğe bağlı 2005 mevzuatı ve uygulamaları olarak adlandırılabilir. İkincisi ise 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve bu kanuna bağlı yönetmeliğe ilişkin 2022 mevzuatı ve uygulamalarını kapsamaktadır.

3.1. 2005 Mevzuatı ve Uygulamaları

Türkiye’de öğretmenlere yönelik kariyer geliştirme uygulamaları “Kariyer Basamaklarında Yükselme” adı altında ilk kez 2004 yılında 5204 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu’nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun aracılığıyla 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde yapılan bir değişiklikle tartışılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ile Devlet Memurları Kanunu’nun 152. maddesine dayanılarak 2005 yılında çıkarılan 25905 sayılı “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (ÖKBY)” ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri ile ilgili usul ve esasları düzenlemek amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ve bağlı yönetmelik ile adaylık döneminden sonra “öğretmenlik”, “uzman öğretmenlik” ve “başöğretmenlik” olmak üzere üç kariyer basamağı tanımlanmıştır. Kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirmenin 100 puan üzerinden yapılması ve bu değerlendirmenin; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine bağlanması hükmüne karar verilmiştir. Yönetmelikle, öğretmen kadrosu içinde uzman öğretmen oranının azami %20, başöğretmen oranının ise azami %10 olabileceği belirtilmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için değerlendirme ölçütleri Tablo 1’de verilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 1. 2005 Mevzuatına Göre Kariyer Basamaklarında Yükselme Değerlendirme Ölçütleri

	Kıdem (%10)	Eğitim (%20)	Etkinlikler (%10)	Sicil (%10)	Sınav (%50)
Uzman Öğretmenlik	Öğretmenlikte 7 yıl	<ul style="list-style-type: none"> • Hizmetiçi • Lisansüstü 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel (25 p.) • Kültürel (25 p.) • Sanatsal (25 p.) • Sportif (25 p.) 	Sicil puanı	Asgari 60 puan*
Baş öğretmenlik	Uzman öğretmenlikte 6 yıl	<ul style="list-style-type: none"> • Hizmetiçi • Lisansüstü 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel (25 p.) • Kültürel (25 p.) • Sanatsal (25 p.) • Sportif (25 p.) 	Sicil puanı	Asgari 60 puan**

*Tezli yüksek lisans öğrenimini ve öğretmenlikte 7 yılını tamamlayanlar yazılı sınavdan muafır.

**Doktora öğrenimini ve uzman öğretmenlikte 7 yılını tamamlayanlar yazılı sınavdan muafır.

Tablo 1 incelendiğinde, değerlendirmede kullanılan ölçütlerin değerlendirme puanına etkisinin; kıdem %10, eğitim %20, etkinlikler %10, sicil %10 ve sınav %50 olacak biçimde oranlandığı görülmektedir. Kariyer basamaklarında yükseleceklerin değerlendirme puanına göre başarı sıralamasına alınması öngörülmüş; değerlendirmeye alınmak için de sınav tam puanının %60'ını almış olma şartı getirilmiştir. Değerlendirme puanına etki eden ölçütlere ilişkin özel şartlar şu biçimdedir: kıdem bağlamında *uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl şartı*, *başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl şartı* getirilmiştir. Alanında veya eğitim bilimleri alanında *uzman öğretmenlik için tezli yüksek lisans*, *başöğretmenlik için doktora öğrenimini tamamlayanlar öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muaf tutulmuştur.*

Sicil kriteri, Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği çerçevesinde verilen sicil puanını kapsamaktadır. Sicil puanının genel değerlendirmeye katkısının %10 oranında olacağı öngörülmüştür. Etkinlikler; *bilimsel, kültürel, sanatsal* ve *sportif* olmak üzere dört kısma ayrılmış ve her bir kısmın 25 puan üzerinden değerlendirilmesi öngörülmüştür. Ortaya çıkacak toplam etkinlikler puanının genel değerlendirme puanını %10 oranında etkilemesi söz konusudur. Yönetmelikte sınava ilişkin şu hükümlere yer verilmiştir:

- Değerlendirmeye alınmak için sınav tam puanının en az % 60'ını almış olmak şartı aranır.

- Sınav yılda bir defa olmak üzere ÖSYM tarafından yapılır.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin 16. maddesine göre sınav konuları ve ağırlık katsayıları: a) Türkçe (0,3), b) Genel kültür (0,2), c) Pedagojik formasyon (0,4) ve d) Milli eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler (0,1) şekilde düzenlenmiştir.

Soruların konulara göre dağılımı yönetmelik eki olan “Sınav Konuları Çizelgesi” incelendiğinde oldukça geniş bir spektrumda dağılım gösterdiği söylenebilir. Örneğin, *Milli Eğitim Mevzuatı-Eğitim Öğretim Sistemi* başlığı altında; “Türk milli eğitim tarihinin dönüm noktaları”, “Eğitim yönetiminin ve denetiminin eğitim ve öğretim ortamına etkileri”, “Milli eğitim temel kanununun eğitimdeki önemi ve yansımaları” gibi göreceli ve kısmen soyut konu başlıklarına yer verildiği görülmektedir.

Yönetmelikte yılda bir defa yapılması öngörülen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının ilki 2005 yılında gerçekleştirilmiş olup, sınava ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir (ÖSYM, 2006).

Tablo 2. Sınava İlişkin İstatistikler

	Aday Sayısı
Sınava Giren	143.937
Başarılı	106.536
Başarısız	37.379

Tablo 2 incelendiğinde, sınava giren 143.937 öğretmenden 106.536’sı puan barajını aşarak başarılı sayılmıştır. Buna karşın, 37.379 öğretmenin puan barajını aşamadığı ve 22 öğretmenin de sınavının geçersiz sayıldığı belirtilmiştir. Kıdem, eğitim, etkinlikler ve sicil puanlarını da içeren değerlendirme neticesinde 92.382 öğretmen *uzman öğretmen*, 338 öğretmen de *başöğretmen* unvanı kazanmıştır (MEB, 2006).

3.2. 2022 Mevzuatı ve Uygulamaları

Türkiye’de öğretmenlerin özlük ile statü hak ve ödevlerinin yasal bir zemine kavuşturulması için 2010’lu yılların sonundan ve 2020’li yılların başından itibaren ÖMK ile büyük bir beklenti oluşmuştur. Nihayetinde öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemek amacıyla 03.02.2022 tarihli ve 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek

Kanunu” Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Ardından ÖMK’nın 5’inci ve 6’ncı maddelerine dayanılarak 12.05.2022 tarihli ve 31833 sayılı “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği (AÖKBY)” yürürlüğe konmuştur.

ÖMK’de kariyer basamakları daha önceki mevzuata benzer şekilde öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak düzenlenmiştir. Kanunda uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanı için yazılı sınava katılmış olup sınav tam puanı üzerinden en az 70 puan almış olma zorunluluğu getirilmiştir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için değerlendirme ölçütleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 2022 Mevzuatına Göre Kariyer Basamaklarında Yükselme Değerlendirme Ölçütleri

	Kıdem	Eğitim Programı	Sınav	Mesleki Çalışma	Ödül-Ceza
Uzman Öğretmenlik	Öğretmenlikte 10 yıl	Uzman öğretmenlik eğitim programı (180 saat)	Asgari 70 puan*	Ek-2 ve Ek-3’teki üç alanın ikisinden en az birer çalışma	Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak
Baş öğretmenlik	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlikte 20 yıl • Uzman öğretmenlikte 10 yıl 	Başöğretmenlik eğitim programı (240 saat)	Asgari 70 puan**	Ek-2 ve Ek-3’teki üç alanın ikisinden en az birer çalışma	Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak

* Tezli veya tezsiz yüksek lisansını tamamlamış olanlar sınavdan muaftır.

**Doktora öğrenimini tamamlayanlar sınavdan muaftır.

Tablo 3 incelendiğinde, kıdem kriterine göre uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 10 yılı, başöğretmenlik için öğretmenlikte 20 yılı ve aynı zamanda uzman öğretmenlikte 10 yılı tamamlamış olma şartı aranmıştır. Eğitim programı kriterine göre uzman öğretmenlik için 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitim programını, başöğretmenlik için ise 240 saatlik başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış olma şartı istenmiştir. Söz konusu eğitim programlarının içeriği Tablo 4’te gösterilmiştir (MEB, 2022a).

Tablo 4. Eğitim Programlarının İçeriği

İçerik	Uzman Öğretmenlik	Başöğretmenlik
Öğrenme ve öğretme süreçleri	25 saat	25 saat
Ölçme ve değerlendirme	20 saat	20 saat
Özel eğitim ve rehberlik	25 saat	25 saat
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları	20 saat	20 saat
Eğitimde kapsayıcılık	20 saat	20 saat
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği	20 saat	20 saat
Sosyal etkileşim ve iletişim	20 saat	20 saat
Dijital yetkinlik	15 saat	15 saat
Güvenli okul ve okul güvenliği	15 saat	15 saat
Okul geliştirme ve liderlik	X	30 saat
Sosyal duygusal öğrenme becerilerin geliştirilmesi	X	15 saat
Bilişsel düşünme becerileri	X	15 saat
Toplam	180 saat	240 saat

Programların içeriğine bakıldığında hem uzman öğretmenlik hem de başöğretmenlik için konuların geniş bir skalada ele alındığını söylemek olanaklıdır. Bununla birlikte, uzman öğretmenlik eğitim programında yer verilmemiş olan “Okul geliştirme ve liderlik” temasının başöğretmenlik eğitim programında 30 saat ile ağırlığı en yüksek olan tema olduğu görülmektedir. Bu bağlamda başöğretmenlerin aynı zamanda öğretimsel liderler olarak yetiştirilmesinin ve değerlendirilmesinin istendiği açıktır.

Sınav kriterine göre uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için 70 asgari başarı puanı aranmıştır. Bununla birlikte, uzman öğretmenlik için tezsiz ya da tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlar ile başöğretmenlik için doktora öğrenimini tamamlayanlar yazılı sınavdan muaf tutulmuştur.

ÖMK ve bağlı yönetmelik çerçevesinde 19.11.2022 tarihinde uygulanan yazılı sınav soruların oldukça kolay olduğu, ayırt ediciliği sağlamadığı ve sınava hazırlanmış olanlar ile hazırlanmamış olanlar arasındaki farkı ortadan kaldırdığı yönünde eleştirilere maruz kalmıştır (gazetememur.com, 2022, 19 Aralık). Sınava ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 5’te verilmiştir (MEB, 2022b).

Tablo 5. Sınava İlişkin İstatistikler

	Uzman Öğretmenlik	Başöğretmenlik
Sınava Giren	432.672	68.067
Başarılı	422.368	66.422
Başarısız	10.294	1.645

Tablo 5 incelendiğinde, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için sınava toplam 500.739 adayın girmiş olduğu, bunlardan toplamda yalnızca 11.939 adayın başarısız olduğu görülmektedir. Bu istatistiğin yaklaşık %98 başarı oranı anlamına geldiği göz önünde bulundurulduğunda sınavın ayırt edicilik düzeyi ile ölçme, değerlendirme ve seçme işlevlerine ilişkin kimi kuşkulardan söz edilmesi olasıdır. Sınavdan muaf olanlarla birlikte uygulama sonucunda toplam 516.974 öğretmen *uzman öğretmen*, 66.679 uzman öğretmen ise *başöğretmen* olma hakkı kazanmıştır.

4. Sonuç

Türkiye’de öğretmenlerin kariyer geliştirme uygulamaları 2000’li yıllardan itibaren eğitim alanındaki canlı tartışmaların odağında yer almıştır. Tartışmalara bakıldığında; merkezi yönetim, sendikalar, öğretmenler ve kamuoyu olmak üzere farklı tarafların konunun farklı boyutlarını gündeme getirdiği görülmüştür. Tartışmaların bir tarafında öğretmenlik kariyer basamaklarının bir ücret sorununa indirgenmesi, öğretmenlik mesleğinin 1739 sayılı kanunla tanımlanmış bir ihtisas mesleği oluşu, seçim ve yükselme ölçütleri ile sınav sistemine ilişkin uygulama ve süreçler yer almıştır. Öğretmenlerin kariyer yapılandırmasının, kariyer basamakları uygulamalarının bir gereklilik oluşu, öğretmenlerin özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin gelişim süreçlerinin dirik tutulması adına iyi bir motivasyon kaynağı oluşu gibi görüşler ise tartışmalara taraf olan bir başka kesim tarafından sıklıkla gündeme getirilmiştir.

Türkiye’de öğretmenlerin kariyer geliştirme mevzuatı ve uygulamalarını iki evrede değerlendirilebilir. Bu bağlamda **2005 mevzuatına bağlı uygulamaların değerlendirilmesi üzerine şu sonuçlar not edilebilir:** Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, ÖKBY Yönetmeliği’nde ve ilişkili diğer mevzuatta yapılan değişiklikler, iptaller ve Anayasa Mahkemesi kararları ile bu yönetmeliğe dayalı olarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmesi uygulamaları giderek tartışmalı bir hal almıştır. Bu yönüyle 2005 yılı uygulaması ÖKBY yönetmeliğine dayalı tek uygulama niteliğindedir. Nitekim eğitim kriteri bağlamındaki hükme dayanak oluşturan 5204 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları

Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun'un 1. maddesindeki “Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlamış olanlardan uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için aranacak kıdem yönetmelikle düzenlenir” ifadesi, 18.03.2009 tarihli ve 27173 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Anayasa Mahkemesi kararı uyarınca iptal edilmiştir. İptal kararının, 18.03.2010 tarihinde uygulanmaya başlanacağı hüküm altına alınmıştır. Böylelikle ÖKBY Yönetmeliği'nin 9. maddesinde öngörülen düzenlemeler de Anayasa Mahkemesi kararının yürürlüğe girdiği 18.03.2010 tarihinden itibaren kendiliğinden hükümsüz kalmıştır. Yönetmelikte değerlendirilmesi öngörülen hizmet içi eğitim kriteri de aynı kararla iptal edilmiştir.

Sicil kriteri, sicil puanına dayanak oluşturan Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği'nin, Resmi Gazetede yayımlanan 15/06/2011 tarihli ve 27965 sayılı yönetmeliğin 5. maddesi ile yürürlükten kaldırılmasıyla kadük kalmıştır. ÖKBY Yönetmeliğinin yürürlükte olduğu tarih süresince yönetmelikte sicil kriteri bağlamında bir değişiklik yapılmamıştır.

ÖKBY uygulamalarına dayanak oluşturan mevzuata ilişkin iptallerle birlikte yasal bir boşluğun meydana geldiğini söylemek olanaklıdır. Bunun sonucu olarak süreç içerisinde lisansüstü öğrenimlerini tamamlamış olan öğretmenler de unvan talebiyle idare mahkemelerine başvurmuştur. İdare mahkemelerinde öğretmenler lehine verilen kararların ardından temyiz ve karar düzeltme aşamasında olan dosyalar için Danıştay 2. Dairesi de öğretmenlerin lehine karar vermiştir. Bu durumda, diğer ölçütler aranmaksızın alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisansını tamamlamış olanlar uzman öğretmen, doktorasını tamamlayanlar ise başöğretmen unvanı almışlardır. Ancak, Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu, 28.03.2013 tarihli ve 1123 sayılı kararı ile “Anayasa Mahkemesi kararı sonrasında oluşan kanuni boşluğun yargı içtihatları ile doldurulamayacağına” hükmetmiştir. Bu durumda ilgili mevzuatta gerekli değişiklikler yapılmadan yeni bir uygulama yapılamayacağı gibi, lisansüstü öğrenime bağlı olarak mahkeme kararıyla daha öncesinde kazanılmış olan unvanlar da iptal edilmiştir.

Türkiye’de öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarının, ilgili mevzuattaki değişiklikler ve iptaller neticesinde ÖKBY yönetmeliğine bağlı olarak devamı olanağı kalmamış ve yeni mevzuat gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu gereksinim doğrultusunda yürürlüğe konan **2022 mevzuatına bağlı uygulamaların değerlendirilmesi açısından şu noktalar önemli görülmektedir:** ÖMK ve bağlı yönetmelik çerçevesinde 2022

yılında gerçekleştirilen ilk uygulama; eğitim programlarının içeriği, eğitici nitelikleri, muafiyet ölçütleri, yazılı sınavın uygulanışı ile ayırt edicilik düzeyi gibi konularda yoğun tartışmalara neden olmuştur. Eğitim programlarının içeriği etrafındaki tartışmalara bakıldığında; konuların çok yoğun, geniş ve kılıgısal alandan uzak olduğu, eğitimcilerin sunuş tekniklerinin yetersiz olduğu ve eğitimlerin online oluşundan kaynaklı sorunlar bulunduğu konuları etrafında çıpılanmıştır.

ÖMK üzerine süregiden tartışmaların içeriğine bakıldığında, kanunun öğretmenlerin özlük hak ve statülerini düzenlemekten uzak kaldığı ve kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin halihazırdaki Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümlere yer verildiği yönündedir. Tartışmalara taraf olan kesimler kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarını düzenlemek için yeni bir kanuna gereksinim olmadığı, Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanılarak hazırlanacak bir yönetmeliğin de benzer bir işlev göreceği yönünde itirazlarını dile getirmişlerdir. Kanunun esasına ilişkin bir başka itiraz ise *başöğretmenlik* için uzman öğretmenlikte 10 yılını ve öğretmenlikte 20 yılını, *uzman öğretmenlik* için ise öğretmenlikte 10 yılını doldurmuş olma şartları etrafında temalaşmıştır. Nitekim 2005 mevzuatına bağlı uygulama sonucunda 92.382 öğretmen, uzman öğretmen olmaya hak kazanmıştır. Ancak ilgili mevzuat bağlamında 2005 yılında yapılan sınav sonrasında başka herhangi bir sınav yapılmamış olup öğrenime bağlı olarak kazanılan unvanlar da mahkeme kararları sonucunda iptal edilmiştir. Dolayısıyla ÖMK ve bağlı mevzuat çerçevesinde 2005 yılı sınavında uzman öğretmen unvanı kazanan öğretmenler dışında başöğretmen adayı bulunmamaktadır. Bu durum ise süreç içerisinde farklı tartışmalara gündem oluşturmuştur.

2022 mevzuatında, 2005 mevzuatından farklı olarak ilk kez kariyer basamaklarında yükselmeye kamu-özel ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Buna göre özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programlarına katılabilecekleri, sınavlara başvurabilecekleri ve kazanmaları halinde bu unvanları kullanabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2022a). Bununla kamuda görev yapan öğretmenlere tanınan özlük hakları ve kazanımların bu kapsamda elde edilip edilemeyeceği ve korunumuna ilişkin açıklık bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmenlerin kariyer geliştirme mevzuatı ve uygulamalarında temelde; eğitim mevzuatı ve pratiğinin sıkça değişime uğratılması, siyasal ve kamusal tercihlerin kimi boyutlarda değişimine, iş güvencesi, ihtisas mesleği tanımı gibi kimi boyutlarda ise değişmezliğine ve

durukluğuna bağlı etkiler, eğitimde başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesindeki güçlük ve öznelliğe bağlı sorunlar bulunmaktadır. Ancak, var olan ve olası sorunların yanında ve ötesinde kariyer geliştirme sisteminin örgütlerde etkin kılınması iş görenlerin performansını ve örgüte bağlılığını arttırmada gereklilik olması bir gerçekliktir. Bu bağlamda, öğretmenlikte kariyer geliştirme uygulamalarının değişimin kodlarıyla uyumlu, kaynakların etkin ve verimli kullanıldığı, esnek ve sürdürülebilir bir model aracılığıyla yeniden kurgulanması gerektiği ifade edilebilir.

5. Öneriler

5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, alanyazın taramasına dayalı teorik bir çalışma olarak ortaya konulmuştur. Çalışmada elde edilen bilgi, bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi açısından nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlikte kariyer geliştirme uygulamalarının değişimin kodlarıyla uyumlu, kaynakların etkin ve verimli kullanıldığı, esnek ve sürdürülebilir bir model aracılığıyla yeniden kurgulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, politika yapıcı ve karar alıcı mekanizmalara bir karar çerçevesi sunulması amacıyla araştırmacılar, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarına ilişkin kavramsal model çalışmaları yapabilir.

5.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışmada Türkiye’de öğretmenlikte kariyer geliştirme mevzuat ve uygulamalarının yeniden yapılanma gereksinimi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, 21. yüzyıl yeni değerler dizgesine ve küresel ölçekte yaşanan dönüşüm ve değişimlere koşut olarak öğretmenlerin mesleki ve motivasyonel gelişimlerini sağlamaya yönelik politika ve stratejiler aracılığıyla öğretmenlikte kariyer geliştirme uygulamalarına yönelik yeniden yapılanma sürecine gidilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması geliştirilmesi sorunları*. Epsilon.

- Bingöl, D. (2006). İnsan kaynakları yönetimi (6. Baskı). Arıkan.
- Bratton J., & Gold, J. (2007). *Human resource management theory and practice* (4th Edition). Palgrave Macmillan.
- Broschio, M., & Sherer, J. (2003). Six steps to creating a personal career-decision framework. *Journal of Healthcare Management*, 6(48), 355-361.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi* (4. Baskı). Siyasal.
- DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (1999). *Human resource management* (6th Edition). John Wiley & Sons Inc.
- Dessler, G. (2020). *Human resource management* (16th Edition). Pearson.
- Dessler, G. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi* (15. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. İ. Şener & M. Erdilek Karabay). Palme.
- Dündar, G. (2008). Kariyer geliştirme. C. Uyargil (Ed.), İnsan kaynakları yönetimi içinde (ss.263-295). Beta.
- Eryiğit, S. (2000). Kariyer yönetimi. *Kamu İş Dergisi*, 6(1), 97-122.
- Gazetememur. (2022, 19 Aralık). *Kariyer öğretmenlik sınavı aşırı kolaydı*. <https://gazetememur.com/ogretmenler/kariyer-ogretmenlik-sinavi-asiri-kolaydi,S1Tn2x8rwEeGyDU8iwauuA> [Erişim tarihi: 17.02.2023].
- Gök, S. (2006). *21. yüzyılda insan kaynakları yönetimi*. Beta.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2009). *Career management* (4th Edition). Sage.
- Gürbüz, S. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (3. Baskı). Seçkin.
- İlhan, S. (2019). Neo-liberalizm, esneklik ve güvencesizlik. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 361-368.
- İnsel, A. (2004). *Neo-liberalizm: Hegemonyanın yeni dili*. Birikim.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Set.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2022a). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm> [Erişim tarihi: 11.02.2023].
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2022b). *Cumhurbaşkanı Erdoğan, uzman ve başöğretmen unvanı almaya hak kazanan öğretmen sayılarını açıkladı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/cumhurbaskani-erdogan-uzman-ve-basogretmen-unvani-almaya-hak-kazanan-ogretmen-sayilarini-acikladi/icerik/1078> [Erişim tarihi: 19.03.2023].

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2006). *Kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu*. http://personel.meb.gov.tr/kilavuzlar/kariyer_degerlendirme_kilavuz.pdf [Erişim tarihi: 21.03.2023].

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> [Erişim tarihi: 11.02.2023].

Mosley, D. C., Megginson, L. C., & Pietri, P. H. (1993). *Supervisory management-the art of empowering and developing people*. South Western Cincinnati College.

ÖSYM [Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi]. (2006). *2005 Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavı (KBYS) sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,8583/2005-ogretmenlik-kariyer-basamaklarinda-yukselme-sinavi-kbys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> [Erişim tarihi: 26.04.2023].

Sav, D. (2008). *Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

Shedd, J. B., & Bacharach, S. B. (1991). *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of the school*. Jossey-Bass.

Soybalı, H. H., & Ak, S. (2019). Kariyer platosunun iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma: Otel işletmeleri örneği. *Turizm Akademik Dergisi*, 6(2), 169-183.

Şahin, Z., & Gürbüz, S. (2022). *Kariyer yönetimi*. Gazi.

Taşçı, D. (2013). İnsan kaynakları yönetimi. R. Geylan (Ed.), *Örgütlerde insan kaynakları yönetimi içinde* (ss.3-31). Anadolu Üniversitesi.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2008). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Akademi.

BÖLÜM XVII

PSIKOEĞİTİM GRUBU: UYGULAMADAKİ YERİ VE YAPILANDIRILMASI

Psychoeducation Group: Its Place in Implementation and Its Structure

Levent YAYCI¹ & Gülcan AKIN²

¹(Doç. Dr.), Giresun Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, levent.yayci@giresun.edu.tr
ORCID:0000-0001-8997-8918

²(Psikolojik Danışman), Milli Eğitim Bakanlığı
psk.dan.gulcanakin@gmail.com

1. Giriş

Psikoeğitim grupları bireylere; grup etkileşimiyle beraber gelecekte oluşacak olumsuz durumları önleyerek bilişsel temelli destek veren bir anlayışla bir öğretim ortamında özel beceriler kazandırmak, bilgi sağlamak, benlik saygısını geliştirerek başa çıkma becerileri kazandırmak gibi hedefleri olan gruplardır (Conyne, 1996). 1980’li yıllardan itibaren ülkemizde psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında grup çalışmaları uygulanmaya başlamıştır. Bu bölüm Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında yürütülen, psikoeğitim programlarının diğer grup çalışmalarından ayrılarak nasıl yapılandığı ile ilgili bilgi vermek amaçlı hazırlanmıştır. Alanyazında birçok çalışmada var olan psikoeğitim çalışmalarının yapılandırılması ile ilgili yurt içi çalışmalarda sınırlılıklar mevcuttur. Güçray, Çekici, & Çolakkadıoğlu (2009) tarafından ‘Psikoeğitim Gruplarının Yapılandırılması ve Genel İlkeleri’ başlıklı bir makale, Çivitçi (2020) tarafından ‘Grup Psikoeğitimi’ isimli programların hazırlanması ve uygulanması hakkında kılavuz amaçlı bir kitap dışında bu grupların uygulanması ile ilgili çok fazla Türkçe yayın bulunmamaktadır. Bu

bölümde, psikoeğitim gruplarının diğer grup çalışmaları içerisindeki yeri, ayrıca özellikleri ve nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bilgi verilecektir.

2. Psikoeğitim Grubu Nedir?

Psikoeğitim kavramı kişisel ve kişiler arası beceri geliştirmeyi amaçlayarak, bireylerin baş etme becerisi kazanması, duygusal yanıt vermeyi öğrenerek uyum davranışını ve problem çözme becerisini geliştirmesini, kişinin sorun durumunu şimdi ve gelecekte de yönetebilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir programla, psikoterapik ve eğitsel müdahaleleri birleştirerek uygulanan eğitsel, gelişimsel, önleyici yönü ağır basan, beceri odaklı bir müdahale programıdır. Toplum ruh sağlığı hizmetleri kapsamında reçete yazma, tanılama, terapi gibi süreçlerin dışında önleyici bir bakış açısıyla, bireyin şimdi ve gelecekteki psikolojik problemlerine yönelik ihtiyaç duyduğu psikolojik içeriğin, bazı yaşam becerileriyle uyum ve destek içerisinde sunulup, uygulandığı yapılandırılmış programlardır (Çivitçi, 2020; Üstün, Şengün, & Öner Altıok, 2011). Psikoeğitim programlarının uygulandığı gruplara katılan üyeler genelde temel gelişimsel ihtiyaçlarını karşılarken güçlük yaşayan, kişilerarası iletişim becerileri hususunda problemleri olan, duygularını anlamlandırmada ya da ifade etmede ve diğer kişileri anlamakta da sorun yaşayanlar olabilir (Öğülmüş, 2006).

Psikoeğitim grupları hakkında yapılan çok sayıda araştırma, bireylerde özellikle başa çıkma davranışlarını geliştirdiğini göstermektedir. Psikoeğitim gruplarının bireylerde geliştirdiği gözlenen beceriler şu şekilde özetlenebilir:

1. Üyelerin kendi durumlarını ve kendilerini görme yollarını çeşitlendirerek içgörü sağlamak ve başkalarının yeni durumlarını gözlemlemek,
2. Süreç boyunca paylaşılan bilgilerle üyelerin baş etme becerilerini geliştirici bir anlayışla sahip oldukları güçlendirici duygularını fark ettirmek,
3. Benzer zorluklara ve ihtiyaçlara sahip bireylerle bir arada olarak iyimserliği teşvik etmek ve motivasyonu arttırmak,
4. Yalnız olmadığının keşfederek üyeler arası güven geliştirmek, izolasyonu azaltmak ve saygınlık hislerini arttırmak gibi işlevsel yararları saptanmıştır (Letendre ve Wayne, 2008; Letendre, 2007).

Psikoeğitim gruplarının amacı, grup etkileşimiyle beraber gelecekte oluşacak olumsuz durumları önleyerek, bilişsel temelli destek ve anlayışla bir öğretim ortamında özel beceriler kazandırmak, bilgi sağlamak, benlik saygısını geliştirerek başa çıkma becerileri kazandırmaktır (Conyne, 1996). Bu gruplar

yanlış bilgilendirmeyi doğrularak, yeni bilgiler kazandırarak başa çıkma becerilerini geliştirme ve güçlendirme potansiyeline sahiptir (Gitterman & Knight, 2016). Psikoeğitim gruplarında öncelikle üyelerin o konu ile ilgili bilgi eksiklikleri giderilir daha sonra etkinlikler yoluyla beceriler kazandırılır. Bu yönüyle psikoeğitim grupları bilişsel yönü ağır basan gruplardır. Bilgi aktarımı esnasında kullanılan temel yöntem sunumdur. Sunum, doğrudan sözel yolla bilgi verme şeklinde olabileceği gibi bir film vb. izletmek ve sonrasında soru-cevap yöntemi gibi bir yöntemle kısa bir tartışma açarak üyelerin verilen bilgileri içselleştirmelerini sağlama, varsa yanlış anlamaları düzeltme ve ek açıklamalar ya da örneklendirmelerle konunun bilişsel düzeyde kavranmasını sağlama şeklinde olmaktadır.

3. Grup Türleri İçerisinde Psikoeğitim Gruplarının Yeri

Psikoloji alanında yapılan grup çalışmalarında birçok grup türü vardır. Grup türleri içerisinde grupla psikolojik danışma, grup terapisi ve psikoeğitim grupları ve diğer gruplar amaçsal anlamda birbirine benzese de işlevleri ve uygulamaları, içerik ve özellikleri bakımından farklıdır.

Örneğin; görev/iş grupları, bir konu üzerinden bir işi başarma amacıyla anlaşmazlıkların kontrol edildiği, meslek eğitiminde geçmiş profesyonel kişiler tarafından uygulanan öğrenme gruplarıdır (Güçray vd., 2009). Grupla psikolojik danışma, bir psikolojik danışman liderliğinde katılımcıların belirli terapötik kriterler çerçevesinde kendi yaşamlarıyla ilgili problemlerle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını paylaşarak farkındalık geliştirmeyi amaçlayan yaşantısal bir süreçtir (Kağnıcı, Çankaya & Pamukçu, 2018). Grupla psikolojik danışmada amaçlar grup üyeleri tarafından belirlenir. Danışanlar, etkileşim içerisine girerek bir grup ortamında içgörü kazanır ve belirledikleri kişisel amaçlarını yaşantılarına ve sosyal ilişkilerine yansıtmayı hedefler. Grupla psikolojik danışma paylaşım açısından yaşantısal gruplardır. Grup terapisi, ciddi psikopatolojik sorunlara sahip bireylerin tedavisi, kişiliğin yeniden yapılandırılmasına odaklı gruplardır (ASWG, 2000). Psikoeğitim grupları ise belirli bir kuramsal temele dayalı potansiyel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak katılımcıların belirli özellikler doğrultusunda seçildiği, süreç boyunca düzenli bir işleyişle bilgilerin yaşantısal ve aşamalı bir şekilde yapılandırıldığı bir çalışmadır. Bu gruplar problemleri tedavi etmeye yönelik olmaktan çok, grup içinde şimdi ve buradan etkileşimiyle sunulan stratejilerle riskleri önlemeye odaklanır (Brown, 1998; Conyne, 1996; DeLucia-Waack, 2006; Gazda, Ginter, & Horne, 2001).

Psikoeğitimi grup çalışmalarıyla ilişkili olan diğer grup türlerinden ayıran yönü, yapılandırılmış bir içerik üzerinden bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamasıdır. Problemlere yönelmekten çok gelişimsel bir yapıya sahiptir. Grubun ana konusunun, amaçlarının, işlevselliğinin, sunulacak özel bilgilerin belli olduğu, grup gelişimi ve katılımcıların etkileşimlerine odaklanan süreç odaklı bir uygulamadır (Geroski & Kraus, 2002). Ortak bir amaç doğrultusunda gruba katılan birey, yapılandırılmış bir programa aktif katılım sağlayarak hastadan çok öğrenci olarak görülür. Diğer grup uygulamaları ile karşılaştırıldığında liderin ve grup üyelerinin birbirlerinden öğrendikleriyle katılımcılara yararı en üst seviyededir (Gitterman & Knight, 2016).

Psikoeğitim gruplarının öfke, kaygı, stres, benlik saygısı, yas, travma, kişiler arası ilişkiler gibi duyuşsal/psikolojik konularda en az altı oturumdan oluşan ve uygulanabilmesi için PDR, psikoloji, psikiyatri, psikiyatri hemşireliği gibi alanlarda uzman olan kişiler tarafından uygulanan bir uygulama olduğu göz önüne alındığında grup rehberliğinin kapsamlı ve genel görünümünün altında daha öznel ve spesifik özelliklere sahip olduğu bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır (Çivitçi, 2020).

4. Psikoeğitimin Uygulama Alanlarına Göre Okul Rehberliği ve Sağlık Alanındaki Yeri

4.1. Okul Rehberliğindeki Yeri

Psikoeğitim çalışmaları genel olarak okullarda gelişimsel rehberlik yaklaşımı kapsamında kriz odaklı, iyileştirici, gelişimsel ve önleyici rehberlik çalışmalarıyla bilişsel-davranışsal konular başta olmak üzere risk faktörlerini önlemek ve koruyucu faktörleri güçlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Grup rehberliği okul PDR programının içerisinde tür, içerik, grup ortamı, oturum sayısı, katılımcı sayısı gibi özelliklerine göre geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu genel kavramın içerisinde psikoeğitim grupları yer almaktadır. Grup rehberliği başlığı altında okullarda yapılan rehberlik çalışmalarına baktığımızda bilgilendirme, konferans, seminer gibi büyük gruplu çalışmalardan sınıf içi etkinliklere ve bilgilendirme çalışmaları gibi küçük gruplu çalışmalara varana kadar eğitsel, mesleki, kişisel/ sosyal alanda birçok konuda bilgilendirme ve beceri kazandırmayı hedefler. Psikoeğitim grupları çalışmaları ise daha çok duyuşsal/psikolojik içerikli konularda bilgilendirme ve beceri kazandırmayı hedeflemektedir.

Okullarda psikoeğitim çalışmaları planlanırken, öğrenci ve ebeveyn gruplarına ihtiyaç duyulan psikoeğitim programının potansiyel konu listeleri

sunulabilir. Öğrenciler ve veliler, hatta öğretmenler bu gruplardan hangilerine katılmak istediklerini belirtebilir. Öğretmen ve öğrencilerin belirttikleri bu konular, aynı zamanda okulun kendi yapısı altındaki gereksinimleri açısından önemli bir bilgi kaynağı oluşturur. Bu görüşler kullanılarak veriler toplandığında, grup liderleri okul için en çok hangi gruplara ihtiyaç olduğuna karar verebilir (DeLucia-Waack, 2006). Ayrıca uygulanan bireyi tanıma teknikleri sonuçları, ilgili alan yazın, psikolojik danışmanların kişisel gözlemleri, rehberlik servisine gelen başvurular ve diğer paydaşlardan (öğretmenler, yöneticiler, okuldaki diğer çalışanlar) alınan geri bildirimlere bakarak da hangi konularda çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenebilir.

Okullarda kademelere göre uygulama alanları ergenlik ve çocukluk çağı olarak incelendiğinde psikoeğitim gruplarının hem bilgi içerikli olması hem de akranlar arası etkileşimin olması nedeniyle gelişimsel açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Erikson, ergenlik döneminde bireyin kimlik oluşturma sürecinde bireyler arası etkileşimin kimlik geliştirmede önemli olduğunu ifade eder (Holmbeck, O'mahar, Abad, Colder, & Updegrove, 2006). Gençlerin, özellikle de risk grubundaki gençlerin, sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkileri sürdürebilmesi, akran desteğini sağlıklı yollardan sağlayıp risklerden korunabilmesi için eğitime ve beceri kazanmaya ihtiyaçları vardır (Wolfe, Jaffe, & Brooks, 2006). Gençlerin gelecekteki yaşamlarına hazırlanırken kimlik gelişiminde önemli bir rol oynayan ergenlik döneminde psikoeğitim grupları birçok fırsatlar sunar. "Ben kimim? sorusuyla bireysel, "seninle ben kimim?" sorusuyla toplumsal rolünü grup dinamiğiyle oluştururken grup içinde yaratılan anlam vasıtasıyla öğrenme ve bilginin transferi gerçekleşir. (Geroski & Kraus, 2002). Psikoeğitim gruplarında gerçek dünyayla ilişkili kişisel deneyimler yaşanır. Psikoeğitim grupları bireye kendini değerlendirme fırsatı sunduğu için ergen grupları arasında etkilidir. Rehberlik alanında liselerde ağırlıklı olarak uygulanması psikoeğitim programlarının ergenlik dönemi için önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Psikoeğitim gruplarının ilkökul ve okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik çalışmalarında, uyumu destekleyici davranışlar geliştirmek amacıyla uygulandığı görülmektedir. Erken eğitim kuramcılarından John Dewey (1947), deneyim ve etkileşimin öğrenmenin iki önemli bileşen olduğunu öne sürer. Çocuğun davranış şekillerinin anlamlı değişimi ve gelişimi için süreç boyunca sosyal etkileşim, taklit, oyun arkadaşlığı gibi olanaklarla bu bileşenleri model alabileceği davranışlar sunulmaktadır (Odom, 2000). Psikoeğitim programlarının erken çocukluk döneminde uygulanması ruhsal sorunların

azaltılması, dil becerilerinin geliştirilmesi, sosyal bir kimlik kazandırılması gibi konulardaki çalışmalarla önleyici yönüyle bir müdahale hizmeti olarak bu dönemde destekleyici niteliktedir.

Ülkemizde Yavuzer ve Üre (2010) lise öğrencilerinde saldırganlığı önleme, Çardak (2012) üniversite öğrencilerinde affedicilik eğilimini arttırma, Peker (2013) lise öğrencilerinde problemlili internet kullanımı ve siber zorbalıkla baş etme, Siyez ve Tan Tuna (2014) lise öğrencilerinde öfke kontrolü ve iletişim becerileri geliştirme, Başoğlu ve Buldukoğlu (2015) ebeveyninde depresif bozukluk öyküsü olan 6-18 yaş çocuk ve ergenlerde depresyonu önleme, Acar ve Kılınç (2017) lise öğrencilerinde akran baskısı ile baş etme, Kılıçaslan ve Atıcı (2017) lise öğrencilerinde şiddet ve saldırganlıkla baş etme, Genç ve Kutlu (2018) ortaokul öğrencilerinde sınav kaygısını azaltma, Togay, Şahin ve Atıcı (2019) üniversite öğrencilerinde romantik ilişki becerilerini geliştirme, Ekinci ve Hamarta (2020) ortaöğretim öğrencilerinin azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerini artırma, Yıldız (2021) ilkokul öğrencilerinde ruh sağlığını koruma ve önleme, Kutsal (2022) lise öğrencilerinde yaşam becerilerini geliştirme, Kalafatoğlu ve Balcı Çelik (2022) ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerde benlik saygısını artırma gibi konularda geliştirdikleri psikoeğitim programlarının etkililiğini incelemişler ve belirtilen çalışmaların tamamında son testler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit etmişlerdir.

4.2. Sağlık Alanındaki Yeri

Genel sağlık hizmetleri kapsamında verilen bilgilendirmelerin amacı, bilgi azlığı ve çaresizliğe yol açan duyguları azaltarak bireyde kontrol ve yetkinlik duygusunu geliştirmektir (Boyd & Nihard, 1998). Tıbbi tedavi yaklaşımlarının yanı sıra uygulanan psikoeğitim programları kazandırdığı beceriler vasıtasıyla tıbbi tedavide hasta ve yakınlarıyla iş birliği açısından önemli bir katkı sağlamaktadır. Sağlık alanında, psikiyatri alanı başta olmak üzere, kronik yaşamı tehdit eden hastalıklarda yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Üstün vd., 2011).

Psikoeğitim uygulamaları, psikolojik ya da fiziksel hastalıklarda; tedavileri sırasında ya da sonrasında kişilere hastalıkları ve hastalığa verdikleri duygusal yanıtlar hakkında bilgi verir. Süreç hakkında farkındalık kazandırmak, baş etme becerilerini geliştirerek durumu yönetebilmek ve böylelikle hastalıklarının tedavilerinde uyumlu, iş birliğine dayalı davranışlar geliştirerek yardım etmeyi amaçlayan yapılandırılmış müdahaleler olması yönüyle de sağlık sorunlarında

alternatif, destekleyici bir role sahiptir (Boyd & Nihard, 1998; Donker, 2009; McFarlane, Dixon, Lukens, & Lucksted, 2004; Rummel, 2006).

Bu alandaki psikoeğitim çalışmalarıyla bireyin fiziksel sağlık gereksinimlerinin yanı sıra hastalığına yönelik duygusal, düşünsel ve davranışsal tepkileri göz önüne alınarak kabul edilmesi ve paylaşılması, kriz durumunu yönetebilmesi, hastalığa karşı profesyonel bir bakış açısıyla iyi oluşu ve yaşam kalitesini arttırarak hastalığına karşı bilinçlenmesi ve yaşamında amaçlarını yeniden düzenlenmesine yardımcı olunur. Bu çalışmaların kronik ağrıyı, depresyonu, anksiyeteyi azalttığını gösteren birçok deneysel çalışma bulunmaktadır. Hastane, klinik vb. kuruluşlarda da HIV-AIDS gibi hastalıklarda önleme ve cinsel istismar gibi travmatik olaylar sonrası, hamilelik gibi yardım gerektiren dönemlerde destekleme amacıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Geroski & Kraus, 2002; Smead, 1995). Psikoeğitim, diğer tıbbi müdahale hizmetlerinin yanı sıra, bireye durum hakkında bilgi verirken süreç boyunca iş birliği içerisinde beceri kazandırır. Bireyi güçlendirmesi açısından yetkinlik temelli bir bakış açısıyla sunulması diğer tedavi amaçlı geleneksel müdahale tekniklerini destekleyici niteliktedir.

Ülkemizde Bulut, Arslantaş ve Dereboy (2018) şizofreni tanımlı hastalara bakım verenlerin pozitif duygu dışavurumlarını artırma, negatif duygu dışavurumlarını azaltma, Üzüm ve Nehir Türkmen (2018) kanser hastalarında problem çözme becerisini geliştirme, Harmancı (2020) şizofreni hastalarında uyum, umut ve psikolojik iyi oluşu geliştirme, Ay Kaatsız ve Öz (2020) kanser tanısı alan ve en az bir sağlıklı ergen çocuğu daha bulunan annelerin ebeveynlik rolüne ilişkin kendilik algılarını geliştirme, stresle baş etme ve ruhsal belirtileri azaltma ve Gezgin Yazıcı ve Batmaz (2021) bir askeri hastanenin psikiyatri polikliniğinde antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde öfke kontrol becerisi geliştirme gibi konularda çalışmalar yürütmüşler ve tüm çalışmaların olumlu sonuçlar doğurduğunu rapor etmişlerdir.

5. Psikoeğitim Gruplarının Uygulanması ve Yapılandırması

5.1. Uygulayıcı Özellikleri

Psikoeğitim gruplarındaki öğretme ortamı bir bilgiyi bir başkasına tek yönlü bir şekilde aktarımı değildir. İnsanlara ne yapmaları gerektiğini söylemek onların söyleneni yapacağı anlamına gelmez. Lider, açılan konularda sorduğu sorularla cesaretlendirici ve teşvik edici olmalıdır (Gitterman & Knight, 2016). Bu nedenle içeriği anlamlı kılmak ve süreci verimli bir akış içerisinde

sürdürebilmek için grup liderlerinin belirli özelliklere sahip olması gereklidir. Grup liderinin, katılımcıların kişisel güçlerini fark ettirebilen, grupla ilgili coşkusunu ve memnuniyetini paylaşan, grup sürecinin fark yaratacağına inanan, samimi ve mizah duygusuna sahip olan, paylaşımlarda ortaya çıkacak transferans ve karşıt transferansların farkında olup süreci organize bir şekilde yönetebilen, uzmanlığını ve becerisini öne çıkarırken katılımcıların bütünlüğünü sağlayan bir rolde olması psikoeğitim gruplarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır. Bu gruplarda liderin grup konusunun amacına göre plan yapması ve etkin bir şekilde yönetebilmesi için belirtilen özelliklere sahip olması grubu amacına ulaştırabilir. Bu da psikoeğitim gruplarını yönetmenin uzmanlık gerektirdiğini göstermektedir (Geroski & Kraus, 2002).

Psikolojik danışma ve rehberlik, psikoloji, psikiyatri, psikiyatri hemşireliği gibi alanlarda lisans/lisansüstü eğitim almış uygulayıcılar tarafından yürütülmesi psikoeğitim uygulayıcısının uzmanlık gerektiren bir müdahale biçimi olduğunu gösterir. Yapılandırılmış grup uygulamalarının en fazla gerçekleştirildiği alanlardan biri olan PDR'nin lisans programında psikoeğitim uygulamaları bazı derslerin içeriğinde bulunsa da uzmanlık vurgusunun artırılması, daha sistemli ve etkili yürütülebilmesi için ayrı bir ders olarak okutulması önerilmektedir (Çivitçi, 2020).

Psikoeğitim yapılandırılmış bir grup uygulaması olduğundan liderin hem kendisini hem de grubun sürecini objektif bir şekilde değerlendirebilmesi için süpervizyona ihtiyacı vardır. Yalom (1995) süpervizyon olmadan grup liderlerinin hatalarını tespit edemediklerini, yeni eylem planları yaratamadıklarını bunun yerine tekrarlanan etkisiz müdahaleler döngüsüne saplanıp kaldıklarını belirtmiştir. Psikoeğitim uygulayıcısının bir lider olarak uzmanlaşması için süpervizyon altında en az 30 saat rehberlik/psikoeğitim grubu yönetmesi önerilmektedir.

Psikoeğitim gruplarında liderin yanı sıra, “yardımcı liderlik” yöntemi, liderler arasında terapötik veya yararlı etkileşimi kolaylaştırmak amacıyla başka bir liderle iş birliği içerisinde gruba liderlik yapmaktır (Yalom, 2005). Çocuklar ve ergenlere yönelik psikoeğitim gruplarında yardımcı liderlik tercih edilebilir. Yardımcı liderlik birkaç nedenden dolayı oldukça faydalıdır. Bunlar etkililik, yeterlilik, bilgiyi paylaşma, grubun işleyişi hakkında geribildirim sağlama ve denetlemedir (DeLucia-Waack, 2006; Morganett, 2005). Sosyal kaygısı olan, grup içerisine girmekte zorlanan öğrencilerle yapılan bir araştırmada yardımcı liderlerin cesaret ve önerilerinden dolayı bu öğrencilerin yardımcı liderlere karşı olumlu saygı geliştirdikleri ve empatik bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir

(Brouzos, Vassilopoulos, & Baourda 2015). Yardımcı lider okuldaki bir öğretmen de olabilir (DeLucia-Waack, 2006). Yapılandırılmış psikoeğitim grupları okulda yürütülüyorsa, yardımcı liderin bağ kurulan bir öğretmen olması grup sürecine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Grup lideri ve yardımcılarının deneyimlerini paylaşmak ve varsa yapılacak yeni müdahaleleri kolaylaştırmak amacıyla haftada en az bir saat planlama yapacakları bir süpervizyon almaları önerilmektedir.

5.2. Psikoeğitim Gruplarına Üyelerin Seçimi

Grup üyeleri seçilirken; yazılı ve sözlü olarak duyurulması, test ve test dışı tekniklerin sonuçlarından yararlanılması, ön görüşme yapılması, hazırlık oturumu düzenlenmesi, sözlü ve yazılı bilgilendirilmiş onam alınması, grup üyesi olabileceği ölçütlerine göre karar verilmesi gibi potansiyel katılımcılara yönelik bir dizi tarama-değerlendirme ve uygulama işlemleri kullanılabilir (Çivitçi, 2020). Psikoeğitim grupları oluşturulurken, istekli öğrencilerin katılımına öncelik verilmeli, özellikle küçük yaş gruplarında ailelerine “bilgilendirilmiş onam formu” verilerek aileden izin alındığı belgelenmelidir. Bilgilendirilmiş onam formlarının tüm yaş gruplarındaki bireylere verilmeli ve imzalı örnekleri grup liderleri tarafından muhafaza edilmelidir.

Psikoeğitime katılım için açıklama yaparken damgalama, problemlilik gibi olumsuz bir algıya sebep olabilecek etiketleyici bir ifade kullanmak gruba karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine sebep olabilir. Gruba katılım ve ilgiyi arttırmak amaçlı, hedef kitlenin gelişim düzeyine uygun bir dil kullanılmalıdır. Yine özel eğitime ihtiyacı olan, zorbalığa maruz kalmış, anne-babası boşanmış aile çocukları gibi benzer travmatik yaşantılara sahip bireyler için daha spesifik tarama yöntemleri, ön görüşme, bireysel görüşme gibi teknikler kullanılarak iletişim sağlanabilir.

Psikoeğitim gruplarında üye sayıları; okul öncesi dönemde 3 ile 6; ilkokulda 6 ile 8, ortaokulda 8 ile 10, lise-ortaöğretimde 10 ile 12, üniversite-yetişkin yaklaşık 12 kişi olarak belirlenebilir (DeLucia-Waack, 2006).

Psikoeğitim grupları, kendi içinde bir akış ve bütünlüğe sahip olduğu için kapalı gruplar olarak oluşturulacağından üye seçimi önemlidir. Schwartz'e (1961) göre grubu oluşturanlar, özel bir görev hakkında ve bunun üzerine ortak bir ihtiyaç çerçevesinde, birbirine yardım edebilmeleri için önemli bileşenlerdir. Psikoeğitim uygulamasını haftalarca süren bir süreç olduğu göz önüne alındığında tıpkı aynı gemide olmanın doğası, desteği ve güvencesi gibi bilginin paylaşılması ve özümsemesi açısından üyeler arasında bir bağ oluşturur. Grup

üyeleri aynı ayakkabıyı giyer. Bu nedenle, gruba seçilen üye bir diğeri zorluklarını ve sıkıntılarını daha iyi anlamaya sahip olmalıdır. Karşılıklı yardımın önemli bir boyutu ortak yaşam zorlukları ve kaygıları hakkında bir diğeri ile çalışmak grup üyelerinin ortaklığıdır. Üyeler, deneyimleri ve yaşantılarından kesitler paylaşarak iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturur (Gitterman & Knight, 2016). Diğerleriyle benzer paylaşımlar güvenli hisler yaratırlar. Bu da gerçek öğrenmeye teşvik eder (Champe & Rubel, 2012). Grup üyeleri seçilirken üyelerin benzer yaşantılara sahip olması aidiyet duygusunu geliştirirken, farklı özelliklere sahip üyelere de grup etkileşimi sayesinde rol model alma yöntemiyle uygun davranışları öğrenebilme fırsatı sunar.

Potansiyel grubun ihtiyaçları doğrultusunda bir psikoeğitim programı hazırlanırken, katılımcıların özellikleri belirli kriterlere göre belirlenir. Uygun olan üyeler belirlenirken, en çok ihtiyacı olan adayların içerisinde, birbirinden öğrenmeye istekli bir etkileşim ortamı hazırlanabilmesi için gruba rol model olarak katkı sağlayacak gönüllü kişiler seçilmelidir. Üyeler grup içerisinde deneyimlerini, hislerini, tepkilerini diğerleriyle paylaştıkları için birbirlerine verdikleri destek ve grubun konusu hakkında çalışma isteği oldukça önemlidir. Üyelerin kişisel deneyimleri ile ilgili konuşması, diğeri bir öngörü sağlayarak değişimin mümkün olduğunu gösterebilir. Başkalarına rehberlik sunabildiklerinde kendilerine saygıları ve özyeterlilikleri artar (Yalom & Lescz, 2007).

Üyeler, tek tip özelliklere sahip olmamalıdır. Üyeler arasında sosyoekonomik ve kültürel olarak çeşitlilik sağlanması, problemlere farklı bakış açıları getirebilmesi açısından faydalıdır. Cinsiyette heterojen ya da homojen bir grup oluşturmakta etkili olan unsur, psikoeğitimin konusu ve gelişim dönemidir. Örneğin şiddet gören kadınlar için yapılan bir psikoeğitim programında homojenlik, öfke kontrolü için yapılan bir psikoeğitim programında heterojenlik tercih edilir (Çivitçi, 2020).

Psikoeğitim gruplarında üyeler yalnız olmadıklarını anladıkça damgalama azalır, sunulan bilgiyi yapabilme cesareti kazanır böylece izolasyon azalır. Bu nedenle, grup üyelerinin uygun bir şekilde seçilmesi kadar grubun amacına uygun bir akışta devam edebilmesi için uygun olmayan üyelere de dikkat edilmesi önemlidir. Grubun amaçlarına uymayan öğrencilerin özellikleri ise şu şekildedir:

- Okul sosyal ilişkilerinde birbirleriyle problemlili olan öğrenciler,
- Sinirli ve agresif yapıya sahip olan öğrenciler,
- Kronolojik olarak aralarında iki yıldan fazla yaş farkı olan öğrenciler,

- Grup aktivitelerine odaklanmakta zorlanan öğrenciler,
- Empati kurma becerisi gelişmemiş öğrenciler,
- Akranlarından farklı cinsel tercihi olan öğrenciler,
- Yalan söyleme veya çalma davranışını alışkanlık haline getirmiş olan öğrenciler,
- Eleştiriye duyarlı, kapalı olan öğrenciler,
- Gruba katılım konusunda ebeveynleri ile aynı fikirde olmayan öğrenciler,
- Psikolojik rahatsızlıkları olan (depresyon vb.) ya da intihara eğilimli olan öğrenciler psikoeğitim süreci açısından uygun değildir (Güçray vd., 2009).

Seçimle ilgili son bir nokta da gruba alınmayan öğrencilere seçilmediklerinin bildirilmesidir (DeLucia-Waack, 2006; Morganett, 2005). Bu durum bazı öğrencilerde kabul edilmeme ve dışlanma gibi bir duygu uyandırabilir. Bu duygu öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını düşürebilir ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle gruba üye seçimi yapılırken en başta bunun bir kazanma-kazanamama, tercih edilme-edilmeme, başarma-başaramama durumu olmadığı, grubun yapılandırma biçimi ve gruptaki konuların öğrenci ihtiyaçlarına en uygun şekilde olmasının üye belirlemede etkili olduğunu söylemek önemlidir. Gruba alınmayan öğrenciler için başka grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar da önerilebilir.

5.3. Grupların Oluşturulması ve Yürütülmesindeki Diğer Faktörler

Bir psikoeğitim grubunu oluştururken dikkat edilmesi gereken konulardan birisi de grubun süresinin, uzunluğunun (oturum sayılarının) ve sıklığının başlangıçta belirlenmesidir. Her oturum için yaş seviyesine göre oturum süreleri; yedi ve dokuz yaşa kadar olan çocuklar için 20-30 dakika, dokuz yaş üzeri çocuklar için ise 30-40 dakika arasında olması önerilir. Ergenlerde ise, ortalama 50-60 dakika arasında değişmektedir (Güçray vd., 2009). Yetişkinlerde bu süre 60-120 dakika arasında olmakla birlikte ortalama 90 dakikadır. Müdahaleleri ve oturumları grup düzeyine uygun bir şekilde seçebilmek için yaş ve eğitim seviyesi sınıflandırılması, dikkat seviyelerini göz önüne alarak zamanı en verimli şekilde kullanılabilecek ihtiyaç duyulan aktiviteleri belirlemek açısından önemlidir (Brown, 2004). Oturum sayıları, zaman sınırlılığı ve zorluk derecesi gibi faktörler de göz önüne alındığında genel olarak 6 ile 20 oturum arasında değişmektedir. Davranış değişimi amaçlandığı için en az altı oturumda, haftada bir ya da iki kez düzenli olarak okul, hastane, ruh sağlığı merkezlerinde uygulanabilmektedir.

Kazandırılacak olan beceri için uygun bir kuramsal temel belirlemek de önemlidir. Örneğin, atılganlık becerisi geliştirmede davranışçı kuramlar, alternatif bakış açıları geliştirmede bilişsel yaklaşımlar, daha etkili seçimler yapabilmeye becerisi geliştirmede gerçeklik terapisi gibi. Ayrıca oturumlar yapılandırılıyor iken kazanımların belirlenmesi ve kazanım alanlarının netleştirilmesi de gerekmektedir. Grup çalışmalarının nasıl bir ortamda yapılacağı, grubun amacına ve kullanılacak tekniklerin ve yapılacak etkinliklerin neler olduğuna bağlı olarak değişmektedir. Çalışma mekânının iyi aydınlatılmış, ses yalıtımı yapılmış, yeterince ısıtılmış olması gerekmektedir. Fiziksel etkinliklerin yapılacağı gruplarda mekânın daha geniş, düşme-yaralanma vb. konular düşünülerek uygun tedbirler alınmış olması gerekir. Yer minderleri çalışmaları kolaylaştırmada kullanılabilir. Masa kullanılacaksa yuvarlak masa olmalıdır.

Oturumlarda kullanılacak yaratıcılığı destekleyen video izleme, resim yapmak için kalem, kağıt, renkli boyalar, hikayeler, oyunlar gibi içeriği zenginleştirecek materyaller kullanmak birçok duyuşsal alana hitap ettiği gibi sosyal beceriyi ve iletişimi destekler. Ayrıca eğitimde dijitalleşmeyle birlikte oyunlaştırma amaçlı kullanılan web araçları da hedeflenen amaçlar için güdüleyici bir araç olarak kullanılabilir.

5.4. Psikoeğitim Programının ve Oturumların Yapılandırılması

Psikoeğitim programlarının oturum bölümlerinin (aşamalarının/ evrelerinin) ve her bir oturum içeriğinin yapılandırılması amaçlara ulaşabilmek için hazırlık aşamasında titizlikle planlanmalıdır. Psikoeğitimin her oturumu, oturumun hedefleri, uygulama için kullanılacak materyallerin listesi, konuşma metni ve alıştırmaların sırası gibi başlıklar giriş-işlem-kapanış bölümleri altında planlanmalıdır (Güçray vd., 2009). Oturumların giriş bölümü, oturumun gündemi, motivasyon, kurallar, ısınma amaçlı etkileşimlerin olduğu kısımdır. İşlem bölümü, daha çok bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik etkinliklerin ve katılımcıların aktif olduğu kısımdır. Kapanış bölümü, oturum boyunca öğrenilen becerilerin ve bilgilerin özetlendiği ve ev ödevlerinin yaşama aktarılmasının değerlendirilmesiyle oturumun sonlandırıldığı kısımdır.

Genel olarak sekiz hafta süren bir psikoeğitim grubunda önceden belirlenmiş konular hakkında 2-3 hedef belirlenir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için her bir oturumun içeriği önceki oturumların içeriğine kurulu bir şekilde oluşturulur (Gitterman ve Knight, 2016; DeLucia-Waack, 2006). Liderler, üyelerin hedeflerini kısa zamanda gerçekleştirebilmeleri için planlamayı iyi yapmalı ve üyelere fayda sağlayacak etkinlikler düzenlemelidirler.

Başlangıçtaki ilk oturumlarda grup hakkında bilgilendirmeler, tanışma etkinlikleri, güvenli bir alan yaratmak için buz kırıcı etkinlikler, grup kuralları tanıtımı, gruba katılımı ilgili duyguların ve gruptan beklentilerin paylaşımı gibi çalışmalar grubun etkileşimini geliştirir. Öğrenme ve müdahale sürecini içeren çalışma oturumları programın amaçlarıyla uyumlu kuramsal bir temele dayanan öğretici bilgilerin katılımcıların ihtiyaçlarına dönük yaşantılarında işlevsellik kazanacak yöntemlerle sunulması, yaşamdan kesitlerle desteklenmesi, grup içerisinde rol oynama teknikleriyle yeni davranışların model alınarak deneyimlenmesi, desteklenmesi ve keşfedilmesi gibi süreçleri içermektedir.

Psikoeğitimin çalışma aşaması becerilerin, kazandırıldığı oturum sayılarının yoğun olduğu kısımdır. Katılımcılar, geçmiş oturumları değerlendirerek özetleyerek, ev ödevlerini inceleyerek, öğrendiklerini grup içerisinde rol oynama, davranış provası, örnek olay gibi tekniklerle uygulayarak bir gelişim evresine dahil olurlar. Bu uygulamalar, üyelerin kendi duygu ve eylemlerini daha iyi anlamasına, paylaşılan deneyimlerle etkileşim içerisinde birbirlerine yardımcı olarak beceri geliştirmesine olanak verir. Psikoeğitim gruplarında, katılımcıların duygularını ifade etmesine empatik bir yaklaşımla yaklaşılsa da duygular üzerinde yoğunlaşmamaya dikkat edilmeli, zorlukların derinlemesine keşfinden ziyade zorluklarla ilgili bilgi verilmeye, beceri kazandırmaya odaklanılmalıdır. Çalışma aşaması, üyelerin kendileriyle ilgili farkındalığın geliştiği, neleri öğrenip yaşamlarında farklı olarak neyi deneyimleyeceklerine karar verdikleri bir süreçtir.

Psikoeğitim uygulamaları risk gruplarındaki bireylerle çalışıldığı için oturumlar sırasında birçok rahatsız edici düşünce ve duyguların ortaya çıkabileceğini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle grup üyeleri bazen gerçek yaşamlarına geri dönmek isteyebilirler. Bu durumu yönetebilmek için çocukların ve ergenlerin geçişlerini kolaylaştırıcı aktiviteler koymak önemlidir. Grup üyelerinin dans edip şarkı söyleyebileceği aktiviteler olumsuz duyguları dağıtacağı ve bir sonraki oturumlara katılımı destekleyeceği için yer verilmesi sürecin devamlılığı bakımından önemlidir (Güçray vd., 2009).

Sonlandırma aşaması, hedeflerin somutlaştığı, verilen kararların uygulanması için katılımcıların sorumluluk alması için desteklendiği son bir iki oturumu kapsayan kısımdır. Son oturumlara doğru etkinliklerin yoğunluğunun azaltılması ve kişisel konulardan çok grupta öğrenilenlerin bütünleştirilmesine odaklanılması, katılımcıların sonlandırmaya geçiş yapmalarını kolaylaştırabilir (Çivitçi, 2020). Sonlandırma aşamasında katılımcılar kendilerini ve grup sürecini; yaşamlarına katkıları, kendileriyle yeni keşfettikleri özellikleri, grup

üyelerinden öğrendikleri ve onlarla ilgili düşünceleri, grup yaşantısında onları etkileyen olumlu-olumsuz durumlar, bu grup yaşantısından öğrendiklerini bundan sonraki yaşamlarında nasıl kullanacakları gibi başlıklarla değerlendirerek o gruba özel etkinliklerle bitirilebilir.

Psikoeğitim gruplarının uygulanması diğer rehberlik çalışmalarına göre gelişimsel ve süreç odaklıdır. Katılımcıların süreklilik ve devamlılık sağlaması açısından dikkat edilmesi gereken birçok faktör vardır. Ulaşılabilirlik ve uygulama yerleri için birtakım koşulların sağlanması önemli unsurlardandır. Grup üyelerinin rahatlıkla bir araya gelebileceği bir ortamın seçilmesi katılımı arttıracak etkenlerdendir. Çalışmaların okullarda uygulanabilmesi için kurumların ve yönetimlerin desteği, kaynakların organize edilmesi (süresi, maliyeti, kullanılacak yer, personel sayısı) ve uygun prosedürlerin takip edilmesi için gereklidir (Güçray vd., 2009). Okul içerisinde psikoeğitimin etkililiğine olan inancı arttırmak amacıyla, uygulama öncesi öğretmenlere yönelik bilgilendirmeler yapmak grubun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

6. Psikoeğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Psikoeğitim müdahale programının, amacına uygun konu ve problemle ilgili kuramsal bir alt yapı çerçevesinde, programın kapsamı, hedefleri doğrultusunda amaçlarına ve kazanımlarına ulaşması önemlidir. Uygulamanın etkililiğini analiz etmek için birçok farklı yoldan değerlendirmeler yapılabilir.

- Uygulama süreci içerisinde motivasyon, sorumluluk, aidiyet duygularının gelişmesi amacıyla oturum sonlarında ya da başlarında grup katılımcılarından bireysel olarak geri bildirimler sözel olarak alınabilir. Oturum sonu değerlendirme formlarıyla oturumdan neler öğrendikleri, hangi baş etme yöntemlerini kullanabilecekleri, zihinlerinde neler canlandığı gibi paylaşımlarla hem kayıtlı hem de yazılı değerlendirmeler alınabilir.

- Psikoeğitim müdahale programının süreç etkileşimini değerlendirmek ve izlemek amacıyla katılımcılardan kişisel ve grup içi davranışları, duyguları, düşünceleri ve kişiler arası ilişkileri değerlendirdikleri oturum özet formları uygulanabilir.

- Katılımcıların da uygulayıcıyı süreci nasıl yönettiği, kurallara uyumu, yetkinliği, kişisel özelliklerinden hangi yönlerini daha çok yansıttığı gibi konularda değerlendirmeleri için derecelendirme ölçekleri katılımcılara verilebilir.

- Psikoeğitim müdahale programları için deneysel araştırma yöntemi, uygulamanın etkilerini neden-sonuç çerçevesinde test etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir yoldur (Büyüköztürk vd., 2022). Programın hedeflerine ve kazanımlarına uygun geçerlilik ve güvenilirliğe sahip bir ölçekle, çalışma öncesi ön test, çalışma bittikten bir hafta sonra son test, bir ya da üç ay sonra kazanımların etkisini ve kalıcılığını gözlemlemek amacıyla izleme testi uygulanabilir. Testlere ilişkin puan ortalamaları alınıp karşılaştırılarak anlamlı bir etki olup olmadığı nicel olarak ölçülebilir.

- Programın etkisini, grup katılımcılarının değişimlerini gözlemlemek amacıyla katılımcıların yakınlarından ve sosyal çevrelerinden (öğretmen, eş, ebeveyn, akraba, çocuk, arkadaş vb...) yaş gruplarına uygun, kazanımlara yönelik derecelendirme ya da açık uçlu sorularla gözlem formları, odak grup çalışmaları, yapılandırılmış görüşmelerle nitel veriler elde edilebilir.

7. Sonuç

Bu araştırmada, gelişimsel ve süreç odaklı olan psikoeğitim çalışmalarının kavramsal açıdan ne olduğu, grup türleri içerisindeki benzer ve ayrıcı yönleri, kullanım alanları, uygulanma ve yapılandırma sürecindeki aşamalar ve son olarak da bu çalışmaların nasıl değerlendirileceği hakkında bilgiler verilmiştir. Psikoeğitim grupları, bilgilendirme yoluyla beceri kazandırdığı için eğitim ortamlarında planlı ve programlı çalışmalar olarak uygulandığında okul çağı çocuklarına kazanım olarak önemli çıktılar sunacak çalışmalardır. Risklerin var olması, yaşamın bir parçasıdır. Bu risklere karşı koruyucu bir faktör olan, önleyici bir hizmet sunan bu gruplar eğitim ortamları için bir ihtiyaçtır. Bu çalışmayla psikoeğitim çalışmalarının etkililiğini arttırmak için sistematik ve kısa bir düzenleme yapılmıştır. Bu bakımdan alanyazındaki mevcut ihtiyaca önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Acar, H., & Kılınç, M. (2017). Akran baskısıyla başa çıkma konusunda hazırlanan psikoeğitim programının lise öğrencilerinin akran baskısı düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-300.

Association for Specialists in Group Work (ASGW) (2000). Association for specialists in group work: Professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 327-342.

Ay Kaatsız, M. A., & Öz, F. (2020). Kanser tanısı alan çocuk hastaların annelerine verilen psikoeğitimin etkinliği. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(2), 129-140.

Baçoğul, C., & Buldukoğlu, K. (2015). Ebeveyninde depresyon olan ergenlerde depresyonu önlemede aile odaklı psikoeğitim uygulamaları: Sistematik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 265-279.

Boyd, M., & Nihard, M. (1998). *Psychiatric Nursing*. Lippincott Company (pp. 313-314).

Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Baourda, V. C. (2015). Therapeutic factors and members' perception of co-leaders' attitudes in a psychoeducational group for Greek children with social anxiety. *Journal for Specialists in Group Work*, 40(2), 204-224.

Brown, N. W. (1998). *Psychoeducational Groups*. USA: Taylor-Francis.

Bulut, M., Arslantaş, H., & Dereboy, İ. F. (2019). Şizofreni hastalarının bakım vericilerine uygulanan psikoeğitimin bakım vericilerin duygu dışavurumlarına ve hastaların pozitif ve negatif sendrom ölçeği puanlarına olan etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 286-297.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Champe, J., & Rubel, D. (2012). Application of focal conflict theory to psychoeducational groups: Implications for process, content, and leadership. *Journal of Specialists in Group Work*, 37, 71-90.

Conyne, R. K. (1996). The association for specialists in group work training standards: Some considerations and suggestions for training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21, 155-162.

Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çivitçi, A. (2020). *Grup psikoeğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.

Dewey, J. (1947). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Donker T., Griffiths K. M, Cuijpers P., & Christensen, H. (2009). Psychoeducation for depression, anxiety and psychological distress: A meta-analysis. *BMC Medicine*, 7(79), 1-9.

Ekinci, N., & Hamarta, E. (2020). Azim eğitim programının azim ve motivasyonel kararlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 962-996.

Gazda, G. M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. USA: Allyn and Bacon.

Genç, H., & Kutlu, M. (2018). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 19-30.

Geroski, A. M., & Kraus, K. L. (2002). Process and content in school psychoeducational groups: Either, both, or none?. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233-245.

Gezgin, H., Çam, O., & Karademir, M. (2010). Yaygın anksiyete bozukluğu tanılı bireylere verilen psikoeğitimin tedavideki etkinliğinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 13, 65-76.

Gitterman, A., & Knight, C. (2016). Promoting resilience through social work practice with groups: Implications for the practice and field curricula. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 448-461

Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.

Harmancı, P. (2020). Şizofreni hastalarında motivasyonel görüşme tekniklerine temellendirilmiş psikoeğitimin tedaviye uyum, umut ve psikolojik iyi oluşa etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Holmbeck, G. N., O'Mahar K., Abad M., Colder C., & Updegrave A. (2006). Cognitive-behavioral therapy with adolescents. In Kendall P. C. (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (3rd ed., pp. 419-464). USA: The Guildford Press.

Kağnıcı, D. Y., Çankaya, Z. C., & Pamukçu, B. (2018). Grupla psikolojik danışma sürecinde grubun gelişim evrelerine kültürel bir bakış. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(49), 1-18

Kalafatoğlu, M. R., & Çelik, S. B. (2015). Öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için geliştirilen benlik saygısı artırma psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 80-99.

Kılıçarslan, S., & Atıcı, M. (2017). Ergenlerde görülen saldırgan davranışlarda ebeveyn ve ergenlere uygulanan psikoeğitim programının

etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 20-41.

Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Letendre, J. (2007). Take your time and give it more: Supports and constraints to success in curricular school-based groups. *Social Work with Groups*, 30(3), 65–84.

Letendre, J., & Wayne, J. (2008). Integrating process interventions into a school-based curriculum group. *Social Work with Groups*, 31(3–4), 289–305.

McFarlane, W. R., Dixon, L., Lukens, E., & Lucksted (2003). Family psychoeducation and schizophrenia: a review of the literature. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 223-245.

Morganett, R. S. (2005). *Yaşam becerileri. Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. (S. Güçray, A. Kaya, M. Saçkes, Çev.).

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Peker, A. (2013). İnsani değerler yönelimli psikoeğitim programının problemlili internet kullanımı ve siber zorbalık üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Rummel-Kluge, C., Pitschel-Walz, G., Bauml, J., & Kissling, W. (2006). Psychoeducation in schizophrenia—results of a survey of all psychiatric institutions in Germany, Austria, and Switzerland. *Schizophrenia Bulletin*, 32(4), 765-777.

Schwartz, W. (1961). The social worker in the group. In *The social welfare forum*. New York: Columbia University Press.

Siyez, D. M., & Tan, D. (2016). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psikoeğitim programının etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 11-22.

Smead, R. (1995). *Skills and techniques for group work with children and adolescents*. USA: Research Press.

Togay, A., Şahin, İ., & Atıcı, M. (2019). Romantik ilişki becerileri psikoeğitim programının etkinliğinin sınanması: Bir pilot çalışma. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(1), 121-149.

Şengün, F., Öner Altıok, H., & Üstün, B. (2011). Kanıta dayalı bir uygulama: Psikoeğitim. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(3), 66-74.

Üzüm, G., & Nehir Türkmen, S. (2019). Kanser hastalarında psikoeğitimin problem çözme becerisine etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 10(1), 75-81.

Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Brooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. USA: Yale University Press.

Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2007). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). New York: Basic Books.

Yavuzer, Y., & Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psikoeğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 389-405.

Yazıcı, H. G. & Batmaz, M. (2021). Antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde psikoeğitimin öfke davranışlarına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 298-310.

BÖLÜM XVIII

NÜFUS VE EĞİTİM İLİŞKİLERİ: MALTHUS, SMİTH VE MARKS'IN NÜFUS TEORİLERİ BAĞLAMINDA EKONOMİ VE EĞİTİM İLİŞKİLERİNE BİR BAKIŞ

*Population and Education Relations: An Overview
on Economy and Education Relationships in the Context
of Malthus, Smith and Marks' Population Theories*

Turan Akman ERKİLİÇ¹ & Engin DİLBAZ²

¹(Prof. Dr.), Anadolu Üniversitesi,
E-mail: terkilic@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2507-2663

²(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı,
E-mail: engndilbaz@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9382-9691

1. Giriş

Nüfus, iktisat ve eğitim ilişkileri tüm ekonomik ve sosyal gelişmeye karşılık çokça tartışılan konulardan biri olarak öne çıkmaktadır. Genel bir ifade ile eğitim, *insan yetiştirmede davranış değiştirme* olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama, davranışçı bir anlayışla eğitim alanında çokça kullanılan bir tanım olmakla birlikte eğitimin sosyal, ekonomik ve politik boyutlarını bir bakıma dikkate almamaktadır. Eğitimin pedagojik anlamda *bir davranış değiştirme süreci* olarak tanımlanması son derece doğrudur. Nihayetinde insanın eğitilmiş olması demek, ondan beklenen davranışları yerine getirmesi anlamında kullanılmaktadır. Türk toplumunda kullanılan “hiç terbiye görmedin mi!” biçimdeki bir ifade, özü itibarıyla istenilen davranışları gösterip göstermemekle ilişkilidir. Ancak bu tanımın, eğitim ve eğitimle ilgili çıktıları

ve sonuçları “iyi” açıkladığı kuşkuludur. Bir bakıma salt pedagojik bakış açısı ile yapılan bu tanımlama, eğitimin tanımlanması açısından gerek bir şartı yerine getirmekle birlikte “yeterli bir açıklama değildir” demek pek de yanlış değildir. Eğitim kavramı bir davranış değiştirme sürecini içermekle birlikte sosyal, ekonomik ve politik bağlarıyla bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşım, eğitimin toplumsal işlevlerini daha iyi vurgulanabilir. Bu bağlamda eğitimin sosyal, ekonomik ve politik süreçlerle ilişkilendirilmesi ve bunun nüfusla ilişkileri önemli bir tartışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim, sosyal bir süreçtir çünkü eğitim toplumsal amaç ve işlevlere göre formal süreçleri düzenler ve buna kayıtsız kalamayacak kadar toplumsal bir olgudur. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında sıkça dile getirilen tanımlama, eğitimin toplumsal açık sistem yaklaşımına göre çalışan olgusal süreç olduğudur. Bu tanımlamadan eğitim kurumlarının toplumdaki girdi aldıkları, bu girdilerin toplumsal talep ve isteklere göre süreçte işlendiği ve nihayetinde topluma tekrar kendisinin bir çıktısı olarak verildiği anlaşılmaktadır. Nitekim eğitim, Başaran ve Çınkır (2013) tarafından da ifade edildiği gibi, *eğitim yönetimi alanı uzmanlarınca genel olarak toplumsal açık kurum anlayışına göre çalışan kasıtlı ve istendik davranış değiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir.*

Eğitimin sosyal yönü olması ona bazı görevler, sorumluluklar ve işleyişler yüklemektedir. Eğitim ve eğitim kurumları toplumun bir alt sistemidir. Toplumdan gelen talep ve istemlere olumsuz yanıt verebilmesi oldukça güçtür. Eğitim kurumları, talep edenlerin eğitim gereksinimlerine karşılık vermekle yükümlüdür. Bu bağlamda, ayrıca açık ve kapalı işlevleri gereği, bireyde istenilen davranışları oluşturmakla yükümlüdür. Bu nedenden ötürü istenilen yerde, istenilen nitelikte ve istenilen kişilere istenildiği kadar eğitim olanağı sunmak onların sorumluluğundadır. Bu yüzden eğitim yöneticileri sürekli eleştiri altındadır.

Eğitim kavramının salt pedagojik anlamda kullanılmasına engel olan bir başka niteliği de **ekonomik bir süreç olmasıdır**. Klasik anlamda iktisat ya da ekonomi; kaynakların üretimi, tüketimi ve bölüşümü için eldeki olanakların en akılcı bir biçimde kullanılmasıyla ilişkilidir. Ekonomi ya da bir başka yaygın ifadesiyle iktisat, kıt kaynakların üretimi ve tüketiminde rasyonelleşmektir (Ertek, 2017). Bu bağlamda genel geçer olarak iktisat, evrende insanların gereksinimlerini karşılamak amacıyla elde etmek istediklerinin istenilen zaman istenilen yerde istenilen nitelik ve miktarda bulunmayışının bir sonucudur. Eğer örneğin ekmek, barınacak ev, yazılacak kitap için gereksinilen hammadde ve insan kaynakları istenilen zaman istenilen yerde istenilen kadar hava gibi

“armut piş ağzıma düş” misali edinilebilir olsaydı, bugünkü ekonomik anlamda yaşadığımız sorunların hiçbiri olmayacaktı. Halbuki, insanoğlunun yaşamını sürdürmesi anlamında gereksinim duyduğu “hava” dışında her şey ama her şey istenilen zamanda, istenildiği kadar istenildiği kalitede bulunabilmesi olanaksızdır. Bu nedenden ötürü denilebilir ki “hava” dışında evrende her şey “kıt” ya da bir başka ifadeyle “ekonomik” maldır.

Ekonominin genel tanımlaması ile ilgili verilen açıklamalardan hareketle, eğitimin en basit anlamda “ekonomik” bir mal olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim özellikle formal eğitim süreçleri gereksinilen bina, işlik, derslik, insan kaynakları, eğitsel araç ve gereçler ve benzerlerinden oluşan kıt kaynaklarının üretilip ve tüketilmesi noktasında akılcı olmak zorunluluğu nedeniyle eğitim ekonomik yani iktisadi bir mal olarak değerlendirilir. Bu noktada iki farklı anlayış üzerinde durmak bir gerekliliktir. Bunlardan biri, eğitimin iktisadi bir mal olmasının “görece” farklılık göstermesidir. İkincisi ise eğitimin mal mı hizmet mi olarak tanımlanacağı konusudur. Eğitimin ekonomik bir mal olması meselesi, eğitimin sosyal bir ihtiyaç olması nedeniyle klasik anlamda bir mobilya, bir takım elbise veya bir şemsiye de olmayan niteliklere sahip olması nedeniyle farklılık gösterir. Kuşkusuz her gereksinim insanoğlu için bir gereksinim olarak algılanması sosyal yaşam ve algılarla ilişkilidir. Bir şemsiyesiz ya da yağmurluksuz olmak çözümlenebilir bir problemdir ve güncel geçici bir gereksinimdir. Buna karşılık eğitim; bireyin meslek edinimi, yaşamını sürdürebilme, sağlıklı olabilme gibi birçok beşeri gereksinimin karşılanmasında temel ihtiyaçtır. Bu nedenle eğitimin hem bireysel hem de kamusal yönü bulunmaktadır. Ayrıca eğitim, bireyin psiko-sosyal gereksinimlerini karşılaması açısından da temel insani bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Özgül, 1991).

Özet olarak eğitimin; araba, çamaşır makinesi, kapı, pencere veya dolap gibi bir mal olarak algılanması mümkün değildir. Eğitim özünde yaşamı sürdürmeye ve toplumsal gereksinimleri karşılamaya yönelik davranışların edinilme süreci olması nedeniyle psiko-sosyal ve kamusal bir nitelik gösterir. Buna bağlı olarak da iktisat biliminin klasik mal tanımlamasından farklıdır. Eğitim, elde edilmesi ve üretilmesi süreci açısından da klasik mal anlayışından farklılık gösterir. Örneğin eğitimin üretilmesi kapı pencere üretilmesinden farklıdır. Eğitim, hizmetin üretilmesi anlamında evin temizlenmesinden ya da badana yapılmasından da farklıdır. Eğitimin üretilmesi sürecine bakıldığında bir mal üretiminden farklı olmakla birlikte bir hizmet üretiminden de göreceli farklılıklar gösterir. Bu durum, eğitimin kendine özgülüğünden kaynaklanır. Genel olarak, iktisat bilimi alanında “mal” sözcüğü tercih edilmekle birlikte

kimi eğitim alanı uzmanları “mal” sözcüğü yerine “hizmet” sözlüğünü tercih etmektedir. Sonuç olarak, eğitimin sosyal bir süreç, ekonomik kuralların sosyal yönü göz ardı edilmeksizin dikkate alınması gereken bir mal ve hizmet olarak betimlenmesi doğru bir yaklaşımdır.

Eğitimin ekonomik açıdan bir “mal” olduğu tartışmalı bir konu olmakla birlikte, sosyal yararları açısından bakıldığında kamusal bir mal niteliği gösterir. Buna karşılık, özel kazanımları bakımından ise özel mal niteliği gösterdiği açıktır. Bu iki farklı yaklaşımın bir anlamda sentezi olarak tartışmalı olmakla birlikte, akademik açıdan eğitimin yarı kamusal mal olduğu ifade edilebilir. Ancak burada özellikle eğitimin kamusal bir niteliği olduğu tartışmasıdır (Yılmaz & Sarpkaya, 2016). Eğitimin sosyal ve kişisel yarar sağlaması, eğitim-nüfus-iktisat ilişkilerinin daha objektif ve geniş değerlendirmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim hizmetlerinden kimin nerede ne kadar yararlanacağı tartışması sosyal ve politik düzlemde sürekli olarak gündemdedir. Sorunun merkezinde de nüfusun azlığı-çokluğu, nüfusu bölgesel dağılımı ve nüfusun ekonomi ile ilişki vardır. Bu nedenden ötürü, nüfus iktisat ve eğitim ilişkileri; sosyoloji, siyaset bilimi, iktisat ve eğitim ekonomisi gibi çok değişik alanların sürekli gündemindedir.

Formal eğitim sürecine bakıldığında üç temel ögeye sahip olduğu görülür. Birinci öge *eğitilecek birey*, ikinci öge *eğiten*, üçüncü öge ise *öğretilecek konu* şeklindedir. Eğitim sürecinin öğelerini daha akademik ve pedagojik olarak ifade etmek gerekirse; birinci öge *birey*, ikinci öge *öğretmen*, üçüncü öge ise *öğretim programıdır*. Bu bağlamda bakıldığında hangi bireye, kimler tarafından hangi amaçları edinmiş, hangi derslerle, nasıl bir öğretim verileceği ve öğretilenlerin nasıl ölçüleceği sorunları öne çıkar. Bu durum tam da öğretim programının yönetimi sürecidir. Öğretim programının amaç ve içeriğinin pratiğe aktarılması ve çıktılarının ölçülmesi sosyal, ekonomik ve politik bir süreçtir. Bu noktada, *kimlere ne kadar eğitim verileceği özünde ekonomik bir problem olmakla birlikte doğrudan nüfusla ilişkilidir*. Cumhuriyet öncesi ve sonrası Anadolu ve Rumeli topraklarında eğitimin hangi sorunu ele alınırsa alınsın bir boyutuyla eğitimin felsefi ve sosyolojik işlevleri ile ilişkili politik bir durum söz konusudur. Kime nerede eğitimi alacağı nüfus ile ilişkili bir sorun alanıdır. Bu nedenle eğitim, nüfus, iktisat ve politika konularının birbirleriyle etkileşimi uzun yıllar sürüp gitmektedir.

Nüfus, eğitim ve ekonomik etkileşime ilişkin tartışmaların değişik boyutlarıyla ele alınması ve değerlendirilmesi temel olarak üç boyutta planlanmıştır:

- Birinci boyut, nüfus kavramı ve nüfus teorilerine ilişkin genel görüşlerdir.
- İkinci boyut, Malthus, Smith ve Marks'a ait teorilerdeki temel görüşlerin eğitime ve eğitimin ekonomik işleyişine etkilerinin veya yansımalarının tartışılmasıdır.
- Üçüncü boyut, teorilerin tartışılmasına bağlı olarak sonuçlara ulaşılması, değerlendirme yapılması ve önerilerde bulunulmasıdır.

Nüfus kavramının farklı tanımlarını yapmak mümkündür. Bununla birlikte genel olarak alanyazında nüfus, *belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan kişilerin niceliksel gösterimi* biçiminde ifade edilmektedir. Nüfus kavramının yaygın sözlük tanımı, *belirli bir bölgede belirli zaman diliminde yaşayan insan sayısıdır* (Turner, 2020). Buna karşılık, sosyolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak, nüfus kavramı yabancı dillerdeki “demografi” ve benzeri kavramlarla farklı anlamlara yönelik bir değişim gösterdiği görülmektedir (Başol 1994; Bal, 2019; Yanardağ & Özgen, 2003). Nitekim *nüfus bilimi* ya da *demografi* “belirli bir bölge ve toprak parçası içindeki insanların cinsiyet, etnik köken, inanç gruplarına dağılım, eğitim düzeyleri, sağlık hizmetlerinden yararlanma olanakları, siyasal tercihleri, sosyal ve iktisadi nitelikleri bakımından istatistiksel olarak incelendiği bir bilim alanı” olarak ortaya çıkmaktadır (Weinstein & Pillai, 2001; Birkan, 2005). Nüfus bilimi, *insan topluluklarının; onların çoğalması ve azalması, göç, doğurganlık, ölüm oranı, cinsiyet oranı, bağımlılık oranı ve yaş yapısı türünden incelenmesini anlatan bir kavram ve çalışma alanı* olarak karşımıza çıkmaktadır (Marshall, 1999). Bu tanımlamaya bağlı olarak, nüfus biliminin özellikle çağdaş dünyada sorunların saptanması, gereksinimlerin ortaya konulması, olası eylem programının geliştirilmesi ve çözümlerin pratiğe konulması bakımından son derece kritik bir işlev gördüğü açıktır.

Nüfus ve eğitim ilişkisi gözden geçirildiğinde, bu ilişkinin dirik bir biçimde karşılıklı etkileşimin dünden bugüne sürekli geldiğidir. Belli bir dönemde ülke toplam nüfusu içinde ne kadar yurttaşın olası eğitim talebinde bulunacağı, buna göre hangi programların ve politikaların geliştirileceği özünde nüfus ve eğitim bağlamı iktisadi sorundur (Kavak, 2011). Tüm sosyolojik olaylarda nüfus ve eğitim dolaylı veya doğrudan ilişkilidir (Aksu, 2011; Çakır, 2018). Bu bağlamda, cinsiyetler arası eğitim olanaklarından yararlanma, eşitsizlikler, ekonomik bağımsızlık gibi konular genelde nüfus ve toplum ilişkileri sorunudur (Holdsworth, Finney, Marshall & Norman, 2013). Bunun yanı sıra özellikle vurgulanması gereken durum, eğitimin nüfusta istendik nicel ve nitel sonuçlara ulaşılmasında en kritik ve etkili değişken olduğu gerçeğidir. Yetmişmiş insan

gücünün nicel ve nitel olarak sağlanması ve pratikte işe koşulması özünde nüfus bilim verilerinden yararlanarak nitelikli eğitimden geçilmesi ile olanaklıdır.

Eğitim ve nüfus ilişkileri tartışmalı bir konu olup kritik bir işleve sahiptir. Konunun sosyal ve ekonomik gelişmişlik açısından irdelenmesi, çalışılması ve araştırmalarla “doğru” ve “gerçekçi” tahlillerin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda nüfus-eğitim ilişkileri açısından özellikle vurgulanan durum karşılıklı etkileşime ilişkin “doğru” saptamalarıdır. Örneğin, nüfus bilimi temelinde ülkede bulaşıcı hastalıkların yayılma hızı, okuryazarlık oranı, internet olanaklarından yararlanma düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, doğurganlık oranı, nüfus artış hızı gibi konularda kamuoyuna istatistiksel bilgiler aktarılır. Verilen kimi bilgiler ulusal kültür tercihlerine dayalı olarak “olumlu” ya da “olumsuz” algılanabilir. Buna karşılık bu bilgiler olumlu ya da olumsuz nasıl algılanırsa algılsın, genel görüş hipotetik olmakla birlikte şu biçimde özetlenebilir: Bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe diğer değişkenler sabit kalmak koşuluyla nüfus bilim istatistiklerinde toplumda olumlu görülen davranış ve edinimler artmakta; bireylerin eğitim düzeyleri düştükçe toplumda olumsuz görülen davranışların çoğalmakta olduğu görülmektedir. Kısacası, eğitimle olumlu davranış ve edinimlerin arttığı, buna karşılık olumsuz davranış ve edinimlerin azaldığı hipotezi mevcuttur.

2. Nüfus Teorileri ve Eğitim

Sosyal bilim alanlarında genel olarak *teori* ve *yaklaşım* kavramları birbirlerinin yerine çokça kullanılmaktadır. Hemen hemen her teori ve yaklaşım tartışmasının yapıldığı çalışma alanları bu kargaşayı sürekli yaşamaktadır. Teori bir başka ifade ile kuram, *bir dizi araştırmaya dayalı olarak doğrulanmış, gözlem ve deneyleri temel alarak bir olguya ilişkin yapılan açıklamalar bütünüdür*. Bir başka ifade ile teori, *herhangi bir olayı/olguyu açıklamak için kullanılan düşünceler sistemidir* (Karasar, 2023). Akademik bağlamda bu tanımlamanın genel, soyut ve akılcı olması temeldir. Teorinin temel niteliğinden birisi de, onun açıklanabilir genel bağımsız ilkelere dayanmasıdır. Teori bu temel ilkelere bağlı olarak incelenen olguya ilişkin sonuçların nasıl örneklendirileceğini açıklamaya çalışır. Buna karşılık yaklaşım kavramı, birçok araştırmada deney ve gözlemlere dayalı olarak elde edilmiş teorilerin bütünleştirildiği daha bir üst anlayış veya açıklama olarak değerlendirilebilir. Taylor’ın bilimsel yönetim bağlamında ifade ettikleri, Max Weber’in bürokratik yönetime ilişkin saptamaları bir “teori”

olarak değerlendirilirken; Taylor, Max Weber'in yönetim bilim alanına tüm kazandırdıkları "klasik yönetim yaklaşımı" olarak yansıtıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, nüfusa ilişkin çalışmaları *nüfus teorileri* kavramıyla ele alınan doğru bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Nüfus teorileri; *nüfusla sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve diğer birçok değişkenin arasındaki ilişkileri ve değişimleri açıklamak üzere kurgulanmış düşünceler bütünü* olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2009). Nüfus teorileri üzerine filozoflar, akademisyenler, yazarlar ve din adamları çeşitli tartışmalar yapmışlar, sorun ve çözümleri açıklamışlardır. Bu tartışmalarda nüfusun eğitim ve ekonomi üzerine etkilerine ilişkin çıkarımlar önemli sayılabilir. Alanyazına katkı sağlaması amacıyla ve ayrıca birçok tartışmaya neden olması nedeniyle bu çalışmanın bu bölümü; Thomas Robert Malthus'un, Adam Smith'in ve Karl Marks'ın nüfus teorilerinin değişik açılardan incelenmesini, bu teorilerin iktisadi yaşama etkilerini ve bu teorilere yapılan eleştiriler bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Thomas Robert Malthus'un (1766-1834) yaşadığı dönemde Avrupa; sosyal, ekonomik ve politik açıdan bir önceki yüzyıla göre oldukça farklıdır. Anılan dönemde artık feodalizm çökmüş, üretim araçları ve ilişkilerinde gözle görülebilir bir farklılaşma oluşmuş bir Avrupa ile karşı karşıya bulunmaktadır. On sekizinci yüzyıl ortalarında Avrupa'da ortaya çıkan iktisadi ve sosyal durum; nüfusun artış göstermesi, sanayi devriminin başlaması ile üretimin artması, tarım alanından sanayi alanına emek göçünün oluşması, yoksulluğun yükselmesi, kadın ve çocukların ağır işlerde çalıştırılması biçiminde özetlenebilir. Böylesi bir dönemde Malthus, "An Essay on the Principles of Population" adlı eserinde nüfusa ilişkin bazı görüşler öne sürmüştür (Malthus, 2021). Malthus'un teorisine göre nüfus 1, 2, 4, 8, 16, 32, 64... şeklinde geometrik bir dizi şeklinde artmaktadır. Özellikle Amerika ve İngiltere'de nüfus artışı üzerine yorumların yapıldığı bu dönemde Malthus'a göre nüfusun serbest olması gerektiğini ve aynı oranda artması durumunda nüfusun her 25 yılda bir katı artacağını ileri sürerek teorisini geliştirmeye çalışmıştır. Teoriye göre insanlar geometrik dizi biçiminde çoğalırken, buna karşılık mal ve hizmet üretiminin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7... biçiminde aritmetik olarak arttığı ifade edilmektedir. Bu durumun olumsuz sonuçlara neden olacağı ifade edilerek Malthus'un birtakım öneriler ortaya koyduğu görülmektedir.

Malthus'un görüşleri; Başol (1994), Weinstein ve Pillai (2001), Birkan (2005), Carter (2016), Aktan (2018), Çağlayandereli (2019) ve Malthus'un (2021) çalışmalarından yararlanılarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Düzensiz ve katlanarak artan nüfus, toplumların geleceği açısından kaygı vericidir. Nüfusun geometrik dizi biçiminde çoğalması potansiyel olarak her 25 yılda iki misli olmasına neden olacaktır. Bu nedenle nüfus kontrol altına alınmalıdır.

- İnsan ihtiyaçlarının karşılanması için gerekli olan mal ve hizmetlerin en çok aritmetik oranda artması nedeniyle, mal ve hizmetlerin kıtlığı söz konusu olacaktır. Bu durum risklidir ve gerekli önlemlerin alınması kaçınılmazdır.

- Malthus'un teorisine göre oluşabilecek olumsuz durumun önlenmesinde savaşlar ve salgın hastalıklar nüfusun kontrol edilebilmesi için değişik argümanlar ya da mekanizmalar olarak işlev görmektedir.

- Doğa yasalarından çıkan bu olumsuz olaylar (savaş, salgın) nüfusun kontrol edilmesi açısından yetersiz kalabilir. Bu noktada gönüllü bazı fırsatlara uymak gerektiği kritik bir değerdir.

- Koruyucu önlemler, evliliklerin geciktirilmesi, doğum kontrolü olanaklardan yararlanılması, nüfusun sınırlandırılması için öne çıkan temel yaklaşımın argümanları olarak görülmektedir.

Özetlenirse, Malthus'a göre nüfus artışı olumsuz bir nitelik taşımakta ve nüfusun sınırlandırılması kıtlık, açlıktan ölüm ve savaş gibi olumsuz sonuçları önleyebilecek bir argüman olarak görmektedir.

Malthus'un bu görüşlerine karşılık Karl Marks (1818-1883) başka görüşleri savunmakta, görüşlerini üretim ilişkileri konusu ve sorunsalı üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Marks'ın yaşadığı dönem Malthus'un yaşadığı dönemden görece farklılıklar göstermekle birlikte bir bakıma devamı olarak da yorumlanabilir. Marks ve takipçileri sosyal, ekonomik ve politik olayları üretim ilişkileri açısından yorumlamakta; her olayın, olgunun ya da durumun maddesel bir temelini olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna bağlı olarak, toplumların tarihsel gelişim süreci içinde üretim ilişkilerine bağlı olarak dört değişik süreçten geçtiğini ve iki değişik sürecin daha yaşanacağını ileri sürmektedirler. Teoriye göre toplumlar dünden bugüne *ilkel komünal topluluk, köleci toplum, feodal toplum ve kapitalist toplum* süreçlerini yaşamışlardır (Seers, 2022). Marks ve takipçilerinin görüşlerine göre toplumlar, üretim araçlarına sahipliklerine göre farklı sosyal sınıflardan oluşmaktadır. Tarih, sosyal sınıfların mücadelelerinin bir ürünüdür. Yaşadıkları 19. yüzyıl itibarıyla sınıflar arası mücadelede kapitalist toplumun iki temel sınıfından biri olan proletaryanın zamanla yoksullaşıp kapitalistlerden iktidarı devralıp sosyalist toplumu oluşturacağı ileri sürülmektedir. Bu değişim sonucunda, toplumun zamanla sınıfsız topluma evrileceği görüşü savunulmaktadır (Huberman & Sweezy, 2020).

Sosyalist teori olarak da bilinen Marksist anlayışın; nüfus ve nüfusun gelişimi ve sorunlarıyla ilişkili içerdiği görüşler; Marks ve Engels (2018), Katch (2019), Huberman ve Sweezy (2020), Sabbağ (2020) ve Seers'ten (2022) yararlanılarak aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- Kalmak ve takipçilerine göre nüfusa bağlı olarak kıtlık sorunu olmayacağıdır. Üretim, tüketim ve bölüşüm sorunlarının nedeni nüfus değil üretim ilişkilerine bağlı olarak sosyal ve ekonomik sistemin üretim, tüketim ve bölüşme ilişkin “eşit” olmayan işleyişidir. Nitekim, üretimin temel etmenlerinden biri olan emek üretim sürecinde insanlar; haklarını alamamakta, değer sömürüsü ile sürekli yoksul bırakılmakta ve giderek açlığa ve sefalete mahkum edilmektedir. Bu nedenle, yoksulluğun ya da açlığın nedeni nüfus artışı değil üretim, tüketim ve bölüşümdeki adaletsiz uygulamalar ve emeğin sömürülmesi sorunudur.

- Marks ve takipçilerine göre nüfus artışının yoksulluk ve insanın çektiği sıkıntıların başlıca kaynağı olmadığı, aksine potansiyel olarak insana bir üstünlük kazandırdığıdır. Yoksulluk sorununun temel suçlusu kapitalist sistemdeki kusurlardır. Arazi ve sermaye gibi kaynakların eşitsiz dağılımı ve emeğin kötüye kullanılması kapitalist toplumun temel özellikleridir. Sıkıntıların temel kaynağı da toplumsal ve ekonomik üretim ilişkileridir.

On sekizinci yüzyılın önemli bir düşünürü olarak Adam Smith (1723-1790), daha çok kapitalist üretim ilişkilerinin yani liberal ekonominin teorisyeni olarak bilinmektedir. Genel bir bakışla liberalizm, piyasa için üretim, mal ve hizmetlerin az ve talebe göre belirleneceği bir ekonomik yapıdır. Liberalizm bunun yanı sıra düşünce, inanç, vicdan ve yatırım özgürlüğü ile örgütlenme özgürlüklerini de güvence altına alınmasını savunan sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle bütüncül bir yaklaşımdır (Yayla, 2018). Nüfus ve eğitim ilişkileri bağlamında Adam Smith'in çalışmalarının daha çok arz-talep, üretim ilişkileri, fiyatın belirlenmesi gibi ekonomi odaklı konulara odaklaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Adam Smith'in nüfusa ilişkin görüşleri; eğitim ve iktisat çerçevesinden Meadows ve Meadows (1990), Pörtner (1996), Oktay (2007), Erdoğan (2009), Yayla (2018) ve Heywood'ın (2020) çalışmalarından yararlanarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Smith nüfusun az olduğu gelişmenin ilk dönemlerinde, toprağın veriminin yüksek ve müteşebbislerin karlarının da oldukça iyi olduğu ifade etmektedir.

- Nüfus artışı ile talep canlanmaktadır. Bunun sonucunda yatırımlar artmaktadır. Teknolojik ilerleme olanağı sağlanmaktadır.

- Üretimin artması nedeniyle emek sahiplerinin refahının artması da nüfus artışını yükselteceği görüşü hakimdir. Ancak bir süre sonra azalan verimin ortaya çıkması, iş gücü başına verimin düşmesi ve karların azalması ile yatırımların düşeceği ve duraklama görüleceği belirtilmektedir. Bunun sonucunda, nüfus artışının azalacağı ve ekonomik büyümenin durgunluğa dönüşeceği ifade edilmektedir.

- Smith, nüfus artışının ekonomik kalkınmanın hem sebebi hem de sonucu olduğunu belirtmektedir.

- Ücret artışı ile nüfus büyüklüğü arasında doğru bir orantının bulunduğu ifade edilmekte ve nüfus arttıkça ücretinde artacağı savunulmaktadır.

- Smith ve takipçileri nüfus artışıyla talebin canlandığı ve bunun sonucunda da yatırımlarını arttığı görüşünü savunmakta, teknolojik ilerleme olanağının da bu şekilde sağlandığını ifade etmektedirler. Bu noktada temel görüş, arz-talep dengesinin nüfusun büyüklüğüne göre şekillendiğidir.

- Çalışan nüfusun ekonomik durumunun iyileşmesi nüfus artışını yükseltmektedir. Bununla birlikte, bu yükseliş zamanla verimin azalmasına, işgücü başına verimin düşmesine ve karların azalmasına neden olmasından ötürü yatırımların etkileneceği ve iktisadi kalkınmada duraklama (recession) yaşanacağı belirtilmektedir.

- Smith ve takipçileri refah seviyesindeki düşüşün nüfus artışını azaltacağı ve ekonomik büyümenin durgunluğa dönüşeceği görüşüne sahiplerdir.

- Smith ve takipçileri hem nüfus artışını desteklerken hem de belli bir doygunluğa ulaştıktan sonra hızlı nüfus artışının olumsuzluk oluşturacağını savunup, göreceli karşıtlık göstermektedirler.

3. Sonuç

Eğitim, nüfus ve iktisat ülkelerin temel sorun alanlarından biridir ve karşılıklı etkileşim ve parça bütün sistem ilişkisi göstermektedirler. Birer toplumsal kurum ve işleyiş olarak politika belirleme, yeniden yapılandırma ve sosyal ekonomik gelişmişliğin temel dinamiklerini oluştururlar; verilere dayalı dikkatli ve özenli çalışma gereksinimi gösteren kritik öğelerdir.

Yaklaşık olarak aynı dönemin düşünürleri olan Malthus, Smith ve Marks'ın nüfus ve iktisadi etkiler ve buna bağlı olarak da eğitimle ilişkin görüşleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Malthus genel olarak üretim ilişkilerine yönelik bir iktisatçı olmaktan öte nüfus ve bireylerin gereksinimlerinin

karşılanması üzerinde durduğu görülmektedir. Smith doğrudan ekonomik, sosyal ve politik yönleri ile kapitalist ekonomik üretim ilişkilerini savunmuş; nüfus ve iktisat ilişkilerini bu bağlamda yorumlamıştır. Marks ise nüfus, iktisat ve eğitim ilişkilerinin temel belirleyicisinin üretim ilişkileri olduğunu, bunun dışındaki iddiaların maddi temelinin bulunmadığı görüşüne sahiptir.

Malthus nüfus, iktisadi gelişme ve gereksinimlerin karşılanması sorunsalını nicelik yönleri ile irdelemiştir. Buna bağlı olarak da ihtiyaç duyulan mal ve hizmet üretimlerinin nüfusa yetmeyeceği ve bunun kıtlık yaratacağı görüşünü savunmuştur. Bu durum bir bakıma mevcut üretim ilişkileri açısından ve üretim araçlarının daha niceliksel ve niteliksel gelişeceğinin göz ardı edilmesi biçiminde yorumlanabilir. Nitekim, tarihsel gelişim süreci içinde insan yaşam süresinin uzaması, bulaşıcı hastalıkların önlenmesi, doğal afetlere yönelik önlemlerin daha nitelik taşıması ve nüfus artışının yükselmesine karşılık üretilen mal ve hizmetlerin yeni teknolojilerle daha çok, daha nitelikli ve daha uzun süreli kullanıma olanak verecek şekilde üretilmiş olması Malthus'un görüşlerinin bir bakıma çürümesinin temel nedenleri olmuştur. Bu noktada Malthus'un nüfus teorisinin önemli ölçüde geçerliliğini yitirdiği söylenebilir.

Malthus'un nüfus teorisi eğitim alanına uyarlandığında bazı olgusal gerçeklik görülebilir. Malthus'un nüfusa ilişkin görüşlerinin toplumların sosyal, ekonomik ve politik tüm gelişmişliklerine karşılık özellikle az gelişmiş veya gelişme sürecindeki ülkelerde önemli ölçüde geçerliliğini sürdürdüğü söylenebilir. Nitekim artan nüfus karşısında özellikle yüz yüze öğretim boyutunda gerekli olan derslik, işlik ve laboratuvar gibi fiziki donanımların hala yeterli olmadığı gerçeği Malthus teorisinin bu bağlamda geçerliliğini göstermektedir. Gelişme sürecindeki ülkelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğrencilerin defter, kitap, bilgisayar ve benzeri eğitim araçlarına erişimlerinin yetersizliği Malthus'un önemli ölçüde haklılığını ortaya çıkaran kimi örneklerdir.

Smith ve takipçilerinin nüfusa yönelik görüşleri hem nüfus artışını desteklediği hem de artışı belirli bir doygunluktan sonra olumsuzluklar yaratacağı biçiminde özetlenebilir. Smith'in görüşlerinin dengesi, akılcı ve olgulara dayalı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte tarihsel gelişim sürecindeki olay, olgu ve durumlar gözden geçirildiğinde, Smith ve takipçilerinin salt liberal ya da kapitalist ilişkileri toplumların gereksinimlerini karşılama önemli bir yeterliliğe sahip olmakla birlikte, “adalet” ile “fırsat ve olanak eşitliği” açısından önemli zafiyetler göstermektedir. Nitekim kapitalist üretim ilişkilerinin egemen olduğu gelişmiş merkez ülkeler sömürgelerinden

elde ettikleri artık değerler ve iç piyasada sağladıkları birikimle fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaya yönelimli olarak sosyal devlet, hukukun üstünlüğü ve anayasal devlet gibi argümanları kullanmaya ve pratiğe yansıtmaya çalıştıkları görülmektedir.

Smith ve takipçilerinin nüfus ve ekonomik gelişmeye ilişkin görüşleri eğitim bağlamında değerlendirilebilir. Piyasa için üretim, üretimde etkililik ve verimlilik sağlamakla birlikte, elde edilen değerlerin bölüşümü mal ve hizmetlere erişim boyutunda liberal ekonomilerin kimi noktalarda olumsuz örneklerinin bulunduğu görülmektedir. Nitekim eğitimde özelleştirme, alt ve orta gelir gruplarının nitelikli eğitime erişimi, eğitsel araç ve gereçlere ilişkin taleplerin karşılanamaması bu bağlamdaki olumsuzluklara bazı örneklerdir. Nihayetinde gelişmiş ülkelerin tarihsel gelişim süreci içinde “sosyal devlet” ile “eğitimde fırsat ve olanak eşitliği” odaklı çalışmalarıyla kapitalizmin bu olumsuzluğunu reformlarla tedavi etmeye çalıştığı da bir gerçekliktir.

Marks ve takipçileri nüfus, iktisat ve eğitim ilişkileri konularına *üretim ilişkileri* açısından veya bir başka ifade ile *ekonomik ilişkiler* açısından bakılmasını temel almışlardır. Marks ve takipçileri nüfus azlığının veya çokluğunun temel sorun olmadığını, özü itibarıyla üretilen mal ve hizmetlerin üretim süreçlerinde emeğin rolü ve yaratılan değerlerin nasıl bölüşüleceği temel belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşe dayalı olarak nüfusun niceliği yerine ekonomik üretim ilişkilerinde üretim araçlarının sahipliğini ve sosyal sınıflar arasındaki ilişkileri öne çıkararak tahliller yapmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte, tarihsel gelişim süreci içinde sosyalist teorinin nüfus ve iktisat ilişkileri açısından ortaya koyduğu üretim ilişkileri odaklı bakışı merkeze alması, *perestroyka* ve *glasnost* ile sosyalist blokun Sovyetler Birliği örneğinde çözülmesi sonucunu doğurmuştur. Bu, en azından Sovyetler uygulaması bağlamında reel sosyalizmin bir çöküşü olarak değerlendirilebilir. Özellikle soğuk savaş döneminde sosyalist bloğun kapitalist dünyada demokratik hak ve özgürlüklerin gelişmesi ile işçi sendikalarının örgütlenmesi olanaklarını olumlu bir biçimde etkilediği ifade edilebilir. Olası sosyalist hareket ve politik örgütlenmelerin kapitalist sistemi tehdit etmesine karşılık, egemen sınıfların ülkelerinde demokratik hak ve özgürlükleri sendikaların örgütlenmesi olanaklarını genişletmeye yöneldikleri görülmektedir. Bu bağlamda, sosyalist sistemin kapitalist ülkeleri demokrasinin gelişmesi bağlamında yeni politikalar geliştirmeye yönelttiği ifade edilir. Nitekim reel sosyalist modelin Sovyetler Birliğinin çöküşüyle birlikte ortaya konulan kuralsızlaştırma, özelleştirme, alt işveren (taşeron) kullanma gibi işçi kazanımlarının yitirilmesine neden olan

neoliberal politikaların ortaya konulması bu saptamanın doğruluğunu önemli ölçüde destekler niteliktedir.

Marks ve takipçilerinin nüfus ve iktisadi ilişkiler bağlamı görüşlerinin eğitime yansımalarına ilişkin sonuçları şu şekilde yorumlanabilir. Sosyalist üretim ilişkileri başlangıçta ezilen uluslar ve işi sınıfı açısından önemli bir heyecan uyandırmış olmasına karşılık, uygulamaları bağlamında teorinin pratikte önemli sorunlar yarattığı bir gerçekliktir. Nitekim pratik sosyalizmin işi sınıfı devletinden çok, belirli bir sosyal sınıf ya da zümreye egemenlik oluşturmuştur. Halkların kardeşliği, milletlerarası barış gibi temel argümanları gerçekleştiremediği bir olgu olarak kendini 20. yüzyıl boyunca göstermiş ve nihayetinde de reel sosyalizm bir çözülmeye ve entropiye yönelmek durumunda kalmıştır. Bu açıdan bakıldığında, sosyalist teorinin eğitim alanına bir yansıması olarak “politik eğitim”, iş içinde üretim amaçlı eğitim örnekleri ve üretim yönelimli nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi açısından “iyi” örneklik teşkil ettiği görülmektedir. Bu noktada, özellikle alt gelir gruplarının üretici bir güç olarak yetiştirilmesi nihayetinde gelişme sürecinde ve hatta gelişmiş ülkelerde de “iyi” örnek olarak alınmış olduğu görülmektedir.

Eğitim, sosyo-psikolojik bir ihtiyaç olması nedeniyle tüm bireylerce belirli bir oranda talep edilmektedir. Ancak, eğitim hizmetinin üretilmesi kıt kaynakların kullanımı nedeniyle ekonomik bir nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim, dışsallıkları nedeniyle hem kamusal hem de özel olarak ekonomik bir mal niteliği göstermektedir. Bir başka ifadeyle eğitim, tartışmalı olmakla birlikte yarı kamusal mal niteliği göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında kime, ne zaman, nerede, ne kadar süre ve hangi nitelikle eğitim verileceği, hizmetin üretiminde finansal ve diğer kaynakların nasıl tedarik edileceği ve dağıtılacağı konusu sosyolojik ve politik olarak sürekli tartışmalı olmuştur. Bu açıdan bakıldığında nüfus, eğitim ve iktisat ilişkileri daha geniş bir vizyonla tartışılmalıdır. Eğitim programları ortaya konulurken eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi uzmanlarından yararlanılması önerilmektedir.

Gelişim sürecinde nüfus, eğitim ve iktisat ilişkilerinin önemli bir farklılaşma gösterdiği bir gerçekliktir. Malthus'un görüşleri, özellikle mal ve hizmetlerin nicel ve nitel değişimi, üretilen malların kalitesi ve nicel birikimi nedeniyle önemli ölçüde geçerliliğini yitirmiştir. Örneğin, 21. yüzyılda mutfak ve ısınma araç ve gereçleri, ulaşım olanakları ile kitle iletişim ve bilişim teknolojisinin nüfusun aksine daha çok arttığı bir gerçektir. Bu nedenle Malthus'un görüşlerinin aksine, “üretilen mallar bir bakıma geometrik, nüfus ise aritmetik artmaktadır” demek abartı olmayacaktır. Buna karşılık asıl sorun,

değişik toplumsal kesimler açısından mal ve hizmetlerin nasıl bölüşüleceğidir. Artık bütün mesele daha adil, daha adaletli, temel insan hak ve özgürlüklerine saygılı üretim süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği ile üretilen mal ve hizmetlerin nasıl bölüşüleceği üzerine odaklanmaktadır. Çağdaş dünyanın sorunu, nüfus ile arz-talebin farklı toplumsal kesimlere nasıl uyarlanabileceği tartışmasıdır. Bu bağlamda öneriler arasında kadınların statüsünün iyileştirilmesi, ırkçılığın ve dini önyargıların azaltılması, tarım sisteminde reform yapılması ve zengin ile fakir arasında büyüyen uçurumun daraltılması yer almaktadır (Ehrlich, Ehrlich & Daily,1997).

4. Öneriler

4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, alanyazın taramasına dayalı *nüfus teorileri bağlamında ekonomi ve eğitim ilişkilerine ilişkin bir bakış açısını* ortaya koymaktadır. Elde edilen bilgilere ve yapılan yorumlara dayalı olarak çalışmada ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca Malthus, Smith ve Marks'ın nüfus teorileri bağlamında ekonomi ve eğitim ilişkileri üzerine öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Diğer taraftan Malthus, Smith ve Marks'ın görüşlerinin pratikte işleyişlerinin saplanmasına yönelik araştırmalar da gerçekleştirilebilir. Bu araştırmalar, teorik olarak ifade edilen görüşlerin pratikte ne derece işlediğine ilişkin bulgulara dayalı yorumların yapılmasına olanak sağlanabilir.

4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Malthus, Smith ve Marks'ın görüşlerinden yararlanarak nüfus, eğitim ve iktisadi gereksinimler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak belirlenmesiyle yeni eğitim politikaları geliştirilebilir. Bu politikalar ışığında yeni öğretim programları hazırlanabilir.

Kaynakça

Aksu, L. (2011). Dünya'da ve Türkiye'de nüfus analizleri. *Sosyoloji Konferansları: Prof. Dr. Amiran Kurtkan Bilgiseven'e Armağan*, 25, 219-311.

Aktan, C. C. (2018). *Yeni iktisat okulları ve iktisadi düşünce* (3. Baskı). Seçkin.

- Bal, H. (2019). *Demografi*. Sentez.
- Başaran, İ. E., & Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Siyasal.
- Başol, K. (1994). *Demografi*. Anadolu.
- Birkan, C. (2005). *Demografi nüfus bilim*. Ofis.
- Carter, G. L. (2016). *Population and society an introduction*. Polity Press.
- Çağlayandereli, M. (2019). *Nüfus sosyolojisi*. Detay.
- Çakır, H. (2018). *Eğitim düzeyi ile nüfus yapısı arasındaki ilişki*. <https://hthayat.haberturk.com/hayatin-sesi/haber/1065553-egitim-duzeyi-ile-nufus-yapisi-arasindaki-iliski> [Erişim Tarihi: 28.07.2023].
- Ehrlich, P. R., Ehrlich, A. H., & Daily, G. C. (1997). *The stork and plow: The equity answer to the human dilemma*. Yale University Press.
- Erdoğan, M. (2009). Liberalizme yeniden bakış tarihi ve felsefi temelleri. *Liberal Düşünce*, 14(56), 7-31.
- Ertek, T. (2017). *Meslek yüksekokulları için iktisada giriş* (3. Baskı). Beta.
- Heywood, A. (2020). *Siyasi ideolojiler* (13. Baskı). (Çev. L. Köker). Felix.
- Holdsworth, C., Finney, N., Marshall, A., & Norman, P. (2013). *Population and society*. Sage.
- Huberman, L., & Sweezy, P. (2020). *Sosyalizmin alfabesi*. (Çev. M. Selik & Ş. Alpagut). Yordam.
- Karaca, Ç. (2022). Malthus'un nüfus teorisinin biyoloji-ideoloji ekseninde eleştirisi. *Dört Öğe*, 22, 99-117.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Katch, D. (2019). *Ciddi ciddi sosyalizm: İnsanlığın kurtuluşu için kısa bir kılavuz*. (Çev. C. Şenesen). Yordam.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye'de nüfus ve eğitim: Uzun vadeli (2010-2050) nüfus projeksiyonları ve eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 86-104.
- Malthus, R. (2021). *Nüfus ilkesi üzerine bir deneme*. (Çev. S. Zengin). Dergâh.
- Marks, K., & Engels, F. (2018). *Komünist manifesto*. (Çev. C. Üster & N. Deriş). Can.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay & D. Kömürücü). Bilim ve Sanat.
- Meadows, D. H., & Meadows, D. L. (1990). *Ekonomik büyümenin sınırları*. (Çev. K. Tosun). İşletme Fakültesi.

Okday, C. (2018). *Siyaset bilimi* (8. Baskı). Alfa Basım.

Özgü, T. (1991). *Eğitim ekonomisi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Pörtner, C. (1996). *Population and economic growth*. <http://faculty.washington.edu/cportner/papers/MScDiss.pdf>[Erişim Tarihi: 26.01.2022].

Sabbağ, J. (2020). Thomas R. Malthus'un ve Karl Marx'ın yoksulluk ve nüfus kavramlaştırması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 37-51.

Seers, K. (2022). *Bolşevikler ve Karl Marks'tan demokratik sosyalistlere kadar sosyalizm hakkında bilmeniz gereken her şey* (2. Baskı). (Çev. A. B. Kumbaroğlu). Say.

Turner, B. S. (2020). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Ed. K. Akbaş & A. Beyaz). Pinhan.

Weinstein, J., & Pillai, V. K. (2001). *Demography the science of population*. Allyn and Bacon.

Yanardağ, M. Ö., & Özgen, Ü. (2003). *Nüfus kavramı ve Türkiye'de nüfusun gelişim sürecinin değerlendirilmesi*. <https://www.researchgate.net/publication/348555499> [Erişim tarihi: 02.08.2023].

Yayla, A. (2018). *Liberalizm* (7. Baskı). Liberte.

Yılmaz, T., & Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisine eleştirel bir yaklaşım*. Anı.