

İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ IZMIR DEMOCRACY UNIVERSITY

4. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (IDU-UEAK'22)

4th INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH (IDU-ICER'22)

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI BOOK OF PROCEEDINGS



Editörler / Editors

Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER

11-12 KASIM/NOVEMBER 2022

4. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (IDU-UEAK'22)

4th INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH
(IDU-ICER'22)

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI / BOOK OF PROCEEDINGS

Editörler / Editors

Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER

IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı basılmadan önce tüm bildirimler hakem sürecinden (kör hakem) geçirilmiş ve araştırmacılardan intihal raporu (kabul edilebilir benzerlik) istenmiştir. Bildiriler yazar/yazarlardan geldiği şekliyle yayınlanmıştır.

Bu nedenle Tam Metin Bildiri Kitabı içerisinde yer alan bildirimlerin tüm sorumluluğu Yazar/Yazarlara aittir.

IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı'nın içerisinde yer alan tüm metin, resim ve içeriklerin telif hakları Kongre Düzenleme Kurulu'na aittir. İçerikler hiçbir şekilde basılı veya elektronik bir ortamda izinsiz kullanılamaz, kopyalanamaz ve yayınlanamaz. Ancak Özet/Tam Metin alıntıları kaynak gösterilerek yapılabilir.

Kasım 2022

ISBN: 978-605-72860-1-7

Adres: İzmir Demokrasi Üniversitesi

Üçkuyular Mah. Gürsel Aksel Bulvarı, No: 14 35140 Karabağlar-İZMİR

Tel: 0232 260 10 01

Fax: 0232 260 10 04

E-posta: icer@idu.edu.tr

KURULLAR / COMMITTEES**CONFERENCE PRESIDENT /KONGRE BAŞKANI**

Prof. Dr. Bedriye TUNÇSİPER (Rektör)

ORGANIZING COMMITTEE / DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman İlğan / Izmir Democracy University, Turkey
Prof. Dr. İlke Evin Gencil / Izmir Democracy University, Turkey
Prof. Dr. Neşe Güler / Izmir Democracy University, Turkey
Prof. Dr. Sabahattin Deniz / Izmir Democracy University, Turkey
Prof. Dr. Şükran Tok / Izmir Democracy University, Turkey
Prof. Dr. Türkay Nuri Tok / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Behsat Savaş / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Didem Koban Koç / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Emre Ünlü / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Gülçin Mutlu / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Miray Özözen Danacı / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Orkide Bakalım / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Ümüt Arslan / Izmir Democracy University, Turkey
Assoc. Prof. Sibel Yoleri / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Aylin Kirişçi Sarıkaya / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Aysun Turupçu / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Bahar Dinçer / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Bora Görgün / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Burcu Nur Baştürk Şahin / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Burcu Seher Çalikoğlu / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Gülay Bozkurt / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. İrem Gürgah Oğul / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Mine Muyan Yılık / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Nesrin Öztürk / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Nurdan Kavaklı Ulutaş / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Onur Ergünay / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Özge Ünlü / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Vasfiye Geçkin / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Rukiye Ayan Cıvak / Izmir Democracy University, Turkey
Asst. Prof. Tuğba Karadavut / Izmir Democracy University, Turkey
Res. Asst. Ayşegül Gökdağ / Izmir Democracy University, Turkey

Res. Asst. Bedirhan Özoğul / Izmir Democracy University, Turkey

Res. Asst. Ebru Kızıldaş / Izmir Democracy University, Turkey

Res. Asst. Işılray Nur Erkan / Izmir Democracy University, Turkey

Res. Asst. Ömer Tuğşad Akgöl / Izmir Democracy University, Turkey

BİLİM VE HAKEM KURULU / SCIENTIFIC COMMITTEE

- Prof. Dr. Abdurrahman İlğan / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. Agnieszka Szplit / Association for Teacher Educators in Europe,
 Poland
- Prof. Dr. Aslı Uz Baş / Dokuz Eylül University, Turkey
 Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş / Eskişehir Osmangazi University, Turkey
 Prof. Dr. Belgin Elmas / TED University, Turkey
 Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın / Çanakkale 18 Mart University, Turkey
 Prof. Dr. Dinçay Köksal / Çanakkale 18 Mart University, Turkey
 Prof. Dr. Fatma Çalışandemir / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
 Prof. Dr. Feyza Tantekin Erden / Middle East Technical University, Turkey
 Prof. Dr. Hasan Gürgür / Anadolu University, Turkey
 Prof. Dr. İlke Evin Gencil / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. İrfan Yurdabakan / Dokuz Eylül University, Turkey
 Prof. Dr. İzzet Görgeç / Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
 Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu / Eskişehir Osman Gazi University, Turkey
 Prof. Dr. Mine Işıksal Bostan / Middle East Technical University, Turkey
 Prof. Dr. Münevver Can Yaşar / Alanya Alaaddin Keykubat University,
 Turkey
- Prof. Dr. Neşe Güler / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. Perihan Ünüvar / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
 Prof. Dr. Sabahattin Deniz / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. Sezgin Vuran / Anadolu University, Turkey
 Prof. Dr. Süha Yılmaz / Dokuz Eylül University, Turkey
 Prof. Dr. Şükran Tok / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. Türkay Nuri Tok / Izmir Democracy University, Turkey
 Prof. Dr. Yaşare Aktaş Arnas / Gaziantep Hasan Kalyoncu University, Turkey
 Prof. Dr. Yusuf İnandı / Mersin University, Turkey
 Assoc. Prof. A. Murat Ellez / Dokuz Eylül University, Turkey
 Assoc. Prof. Ali Merç / Anadolu University, Turkey
 Assoc. Prof. Ayşe Tekin Dede / Dokuz Eylül University, Turkey
 Assoc. Prof. Behsat Savaş / Izmir Democracy University, Turkey
 Assoc. Prof. Bilal Özçakır / Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey
 Assoc. Prof. Didem Koban Koç / Izmir Democracy University, Turkey
 Assoc. Prof. Emre Ünlü / Izmir Democracy University, Turkey
 Assoc. Prof. Eren Can Aybek / Pamukkale University, Turkey
 Assoc. Prof. Ertuğ Can / Kırklareli Üniversitesi, Turkey itesi, Türkiye

- Assoc. Prof. Eyüp İzci / İnönü University, Turkey
- Assoc. Prof. Fatma Selda Öz Soysal / Dokuz Eylül University, Turkey
- Assoc. Prof. Gülçin Mutlu / Izmir Democracy University, Turkey
- Assoc. Prof. Hatice İrem Çomoğlu / Dokuz Eylül University, Turkey
- Assoc. Prof. H. Gülru Yüksel / Yıldız Technical University, Turkey
- Assoc. Prof. Kürşat Öğülmüş / Kırıkkale University, Turkey
- Assoc. Prof. Melike Yiğit Koyunkaya / Dokuz Eylül University, Turkey
- Assoc. Prof. Miray Özözen Danacı / Izmir Democracy University, Turkey
- Assoc. Prof. Orkide Bakalım / Izmir Democracy University, Turkey
- Assoc. Prof. Özcan Karaaslan / Marmara University, Turkey
- Assoc. Prof. Serkan Arıkan / Boğaziçi University, Turkey
- Assoc. Prof. Sibel Yoleri / Izmir Democracy University, Turkey
- Assoc. Prof. Ümüt Arslan / Izmir Democracy University, Turkey
- Assoc. Prof. Veysel Aksoy / Anadolu University, Turkey
- Assoc. Prof. Yılmaz Zengin / Dicle University, Turkey
- Asst. Prof. Aylin Kirişçi Sarıkaya / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Aysun Turupçu / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Bahar Dinçer / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Bora Görgün / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Burcu Nur Baştürk Şahin / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Burcu Seher Çalikoğlu / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Cahit Erdem / Afyon Kocatepe University, Turkey
- Asst. Prof. Canses Tıcan / Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
- Asst. Prof. Deniz Kaya / Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey
- Asst. Prof. Derya Genç / Eskişehir Osmangazi University, Turkey
- Asst. Prof. Elif Ercan / Ege University, Turkey
- Asst. Prof. Elif Kemaloğlu Er / Adana Alparslan Türkeş Science and
Technology University, Turkey
- Asst. Prof. Füsun Ünal / Dokuz Eylül University, Turkey
- Asst. Prof. Gülay Bozkurt / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. İrem Gürgah Oğul / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Meltem Yurtçu / İnönü University, Turkey
- Asst. Prof. Mine Muyan Yılık / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Nesrin Öztürk / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Nurdan Kavaklı Ulutaş / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Onur Ergünay / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Özge Ünlü / Izmir Democracy University, Turkey
- Asst. Prof. Özlem Dalgın / İstanbul Kültür University, Turkey

Asst. Prof. Rukiye Ayan Cıvık / Izmir Democracy University, Turkey

Asst. Prof. Seval Ördek İnceoğlu / Harran University, Turkey

Asst. Prof. Sezen Arslan / Bandırma 17 Eylül University, Turkey

Asst. Prof. Tuğba Karadavut / Izmir Democracy University, Turkey

Asst. Prof. Vasfiye Geçkin / Izmir Democracy University, Turkey

Bu tam metin bildiri kitabının tamamı ya da herhangi bir bölümü izin alınmadan, herhangi bir teknik ve /veya elektronik yöntem (fotokopi, mikrofon, elektronik veri işleme vb..) ve /veya araçlarla çoğaltılamaz, nüshalar herhangi bir nedenle ticari amaçla kullanılamaz. Alıntılar dipnot gösterilerek yapılabilir.

The whole or any part of this book of proceedings may not be reproduced without permission, by any technical and / or electronic means (photocopy, microphone, electronic data processing, etc.) and / or by means of copy, and the copies may not be used for commercial purposes for any reason.

Citations can be given as footnotes.

Bu tam metin bildiri kitabında yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/yazarlara (imza sahiplerine) aittir. Tam metin bildiriler imza sahiplerinin gönderildiği şekilde yayımlanmıştır.

The responsibility of the full text published in this book of proceedings belongs to the author(s) (signatories). The proceeding texts are published in the same way as they were written by the signatories.



İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ 4. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ



KONGRE PROGRAMI CONGRESS PROGRAMME

| Tarih Date | Saat Time | Salon Hall | Davetli Konuşmacılar Keynote Speakers |
|--------------------------------------|---------------|---------------|---|
| 11 Kasım 2022 Nov. 11, 2022 | 11:00 – 12:00 | 7. Kat | Asst. Prof. Dr. Hung Bui Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Ekonomi Üniversitesi, Vietnam Konu: Relationship Between L2 Classroom Assessment and Learning Motivation |
| | 12:00 – 13:00 | Zemin Kat | Öğle Yemeği Lunch Break |
| | 13:15 – 14:15 | 7. Kat | Dr. Alicia Chabert-Ull Tercümanlık ve İletişim Bölümü, Jaume I Üniversitesi, İspanya Konu: Multilingual turn or turning multilingual? A perspective on international English in primary education |
| | 14:15 – 14:30 | 7. Kat | Çay-Kahve Arası Coffee Break |
| | 14:30 – 15:30 | 7. Kat | Associate Prof. Ira Nurmala Halk Sağlığı Fakültesi, Airlannggai Üniversitesi, Endonezya Konu: Bridging the Gap: Non-formal Education Practices in Higher Education Context |
| 12 Kasım 2022 Nov. 12, 2022 | 14:45 – 15:30 | 7. Kat | Aida Jalilzada (Aida Celilzade) Senior lecturer of English and Translation Department of Foreign Languages Faculty of Nakhchivan State University Konu: Hybrid teaching as an effective solution in education |

| Tarih Date | Saat Time | Salon Hall | Oturum 1 / Session 1 |
|--------------------------------------|--------------|-------------------------|---|
| 11 Kasım 2022 Nov. 11, 2022 | 12:30- 13:30 | B.F. Skinner A611 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Mine Muyan YILIK</p> <ul style="list-style-type: none"> Türkiye'de Kabul ve Kararlılık Terapisi Kuramsal Çerçevesine Sahip Tezlerin İncelenmesi, Beyza HOŞGÖR, MineMUYAN YILIK (ÇEVİRİMİÇİ) 0-2 Yaş Dönemindeki Anne-Çocuk Bağlanması Üzerine Ulusal Çalışmaların Derlenmesi, Seray BİNGÖL, Mine MUYANYILIK (ÇEVİRİMİÇİ) Türkiye ve ABD'deki Güncel Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırılması, Onur ERGÜNAY (ÇEVİRİMİÇİ) Disiplinler Arası Problem Çözme Süreçlerinin Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenlerince Fark Edilmesi: SağlıklıBeslenme, Senem ÖNTÜRK, Bahadır NAMDAR (ÇEVİRİMİÇİ) |
| | 13:30-13:45 | 7. Kat | Çay-Kahve Arası |
| | 13:45-14:45 | B.F. Skinner A611 | Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Özge ÜNLÜ |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> Otizimde Alternatif İletişim Sistemleri (Adis) Kullanımı ve Türkiye'de Kullanılan Adis Uygulamaları, Umut KOLKIRAN,Özge ÜNLÜ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Mahremiyet Eğitimi, Yafes ADİL, Özge ÜNLÜ Kanıt Temelli Uygulama Olan Sosyal Öykü Uygulamasının Türkiye'de Yazılmış Tezlerde Kullanımı: Alanyazın Taraması, Bedirhan ÖZOĞUL, Bora GÖRGÜN Okul Psikolojik Danışmanlarının Özel Eğitim Yeterliliklerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Ebru TAN, Mine MerveBOSTANCI, Yazgül KARADAŞ, Emre ÜNLÜ |
| | 14:45-15:00 | 7. Kat | Çay-Kahve Arası |
| | 15:00-16:00 | B.F. Skinner A611 | Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin ÖZTÜRK |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> An Examination of Metacognition in Animation Movies, Nesrin ÖZTÜRK, Mert Mesut DEMİR, Rümeyza AKYAR, Begüm ATSAN Media Literacy Courses in Higher Education: A Comparative Perspective on Turkish and The U.S.A. Higher EducationInstitutions, Aylin Kirişçi SARIKAYA Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri, Zeynep Nur ANADOLU, Sibel YOLERİ The Integration and Promotion of Sustainable Development In Teaching English: Reflections From Teachers, StudentsAnd Experts, Yasemen ŞANAL, Sena SEZGİN, Seden Doğa DÖKER, Furkan YAVUZ, Gülçin MUTLU |

| Tarih Date | Saat Time | Salon Hall | Oturum 1 Session 1 |
|---|----------------|------------------|--|
| 12 Kasım 2022 Nov. 12, 2022 | 10:00 11:00 | Freud A602 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Orkide BAKALIM</p> <ul style="list-style-type: none"> Üniversite Öğrencilerinde Olumlu Çocukluk Yaşantıları ve Psikolojik Sağlık İlişkisinde Bilinçli Farkındalığın Aracı Rolü, Merve ERGÜL HAVAN, Orkide BAKALIM Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Etkisi, Büşra UZUN, Orkide BAKALIM Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumun Romantik İlişkilerle İlgili Kalıp Yargılara Yönelik Tutuma Etkisinde Şiddet Eğiliminin Rolü, Işlay Nur ERKAN, Ümüt ARSLAN Alternatif Alanlardan Öğretmenliğe Yolculuk: Bir Kuram Oluşturma Çalışması, Büşra Akyüz Tingil, Emine PEKKARAKAŞ, Gülçin MUTLU |
| | | Piaget A603 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Prof. Dr. Neşe GÜLER</p> <ul style="list-style-type: none"> Examples Of Programs and Web Tools Based on The R Software, Neşe GÜLER, Mustafa İLHAN Babalık Özyeterlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, Raziye GÜNAYBİLALOĞLU, Sungur GÜREL, İmray NUR, Yaşare AKTAŞ ARNAS, Mustafa KURTOĞLU (ÇEVİRİMİÇİ) Addressing Clinical Supervision Model for Reflection-On-Action: Research and Practice, Aleyna ABUŞKA, Nurdan Kavaklı ULUTAŞ Görsel Okuryazarlık Bağlamında 1-12.Sınıf Ana Dili Öğretim Programları ve Ana Dili Öğretmeni Yetiştirme Lisans Programları, Sümeyye KONUK (ÇEVİRİMİÇİ) |
| | | Bandura A604 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Aysun TURUPCU</p> <ul style="list-style-type: none"> Okul Öncesi Dönemde İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Bir Program Önerisi, İpek ÖZBAY, Ayşegül SEFER Erken Çocukluk Döneminde Risk Altındaki Çocuklar: Türkiye'deki Güncel Durum, Aysun TURUPCU Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Görüşleri, Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA Çocuk Koruma Sistemi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, Gamze Bilir SEYHAN |
| | | Vygotsky A605 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Vasfiye GEÇKİN</p> <ul style="list-style-type: none"> Foreign Language Anxiety Among Pre-schoolers, Vasfiye GEÇKİN, Ebru KIZILTAŞ Local Linguistic Landscapes in Foreign Language Education: Reflections from an Erasmus Project, Gökçe GÖK Future Of Language Lessons: Integrating 4C Skills Into 4 Language Skills, Eylem Ezgi AHISKALI Yeni Eğitim-Öğretim Yaklaşımları Uygulanmasında Öğrenci Hazırbulunuşluğuna Dair Eğitimci Görüşleri, İlknur İLGAR |
| | 11:00 11:30 | | Çay-Kahve Arası |

| Tarih Date | Saat Time | Salon Hall | Oturum 2 Session 2 |
|---|----------------|------------------|--|
| 12 Kasım 2022 Nov. 12, 2022 | 11:30 12:30 | Freud A602 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Emre ÜNLÜ</p> <ul style="list-style-type: none"> Özel Gereksinimli Çocukların Siber Mağduriyeti İle İlgili Yapılmış Çalışmalar: Bir İçerik Analizi, Ayşegül GÖKDAĞ Erken Çocuklukta Tanılama: Aileler Çocuklarının Zeka Puanlarını Neden Bilmek İster? Saadet KILIÇARSLAN, SaadetBAYAR (ÇEVİRİMİÇİ) Kolaylaştırıcı Kişi Eğitim Programı Geliştirme Süreci: İzmir Örneği, Emre ÜNLÜ, Cevat EKER, Bora GÖRGÜN, ÖzgeÜNLÜ, Bedirhan ÖZOĞUL Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Ortamında Yaşadıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi, Yazgül KARADAŞ, Özge ÜNLÜ |
| | | Piaget A603 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Gülçin MUTLU</p> <ul style="list-style-type: none"> Öğretmen Adaylarının Üniversite Motivasyonları ve İnovasyon Yetkinliklerinin İncelenmesi, Ömer Tuğşad AKGÜL, Sabahattin DENİZ Küresel Vatandaşlık Öğretim Programı Taslak Önerisi: Öğretmen Adayı ve Uzman Görüşlerinin İncelenmesi Gonca GÜNEŞ, Gülçin MUTLU A Metaphorical Analysis of Giftedness and Inclusive Education for Pre- Service Teachers, Elham ZARFSAZ, Serpil UÇAR, Güliz KAYMAKCI |
| | | Bandura A604 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL</p> <ul style="list-style-type: none"> Babaların Çocuk Bakımına Katılımı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, İnanç ETİ, İrem GÜRGAH OĞUL, SungurGÜREL, Yaşare AKTAŞ ARNAS Göç Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi, Nur Hilal TELLİ, İrem GÜRGAH OĞUL Denklik Bağıntısı Bağlamında Diklik Kavramına Farklı Bir Bakış: Matematik Öğretmen Adaylarının Kavrayışları, RukiyeAYAN CİVAK, Esra DEMİRAY Öğretmen Adaylarının İspat Şemaları Üzerine Bir İnceleme, Bahar DİNÇER, Süha YILMAZ, Deniz KAYA, Buse Gizem YİTMEZ |
| | | Vygotsky A605 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ</p> <ul style="list-style-type: none"> The Teaching of Turkish in Turkey and The United States, Didem KOBAN KOÇ An Investigation of Syllabus Design Processes for English Private Tutoring, Kıvanç İslam AKSU Yabancılara Türkçe Öğretim Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerde Gönderimsel Bağlıklık (Hitit B1 Örneği), TuğbaERDOĞAN Türkçe Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri Ve Konuşma Kaygıları, Yağmur Özge UĞURELLİ, Ayşegül SEFER |

| 12:30 13:30 | | Öğle Yemeği | |
|---|----------------|--|--|
| Tarih Date | Saat Time | Salon Hall | Oturum 3 Session 3 |
| 12 Kasım 2022 Nov. 12, 2022 | 13:30 14:30 | Freud A602 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Emre ÜNLÜ</p> <ul style="list-style-type: none"> • İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Gelişimlerini Destekleyici Sınıf Ortamının Özellikleri, Hilal ATLAR, TezcanÇAVUŞOĞLU, Hasan GÜRGÜR (ÇEVİRİMİÇİ) • Determining The Relationships Between Gifted Students' English Vocabulary Learning Strategies and Their Foreign LanguageSpeaking Anxiety, Güliz KAYMAKCI, Elham ZARFAZ, Serpil UÇAR (ÇEVİRİMİÇİ) • Assessing Second Language Speaking Skills, Mehmet GAZAN, Vasfiye GEÇKİN (ÇEVİRİMİÇİ) • Investigating The Influence of Playing Video Games on The Vocabulary Competence of Efl Students Who Are Studying InTurkey, Mehrdad ASADI, Ayşe Betül TOPLU (ÇEVİRİMİÇİ) |
| | | Piaget A603 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Gülay BOZKURT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi Mikro-Öğretim Uygulamaları: Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Destekli Etkinliklerinin İncelenmesi, Gülay BOZKURT, Melike YİĞİT KOYUNKAYA • Matematik Öğretmeni Kimdir?: Matematik Öğretmeni Kimliği Üzerine Bir Tematik Analiz, Burcu Nur BAŞTÜRK ŞAHİN • Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık ve Matematik Okuryazarlığı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısındanİncelenmesi, Anıl Burcu ÖZYURT SERİM (ÇEVİRİMİÇİ) • Examination Of Preschool Teachers' Opinions on Mathematical Competence, Mehmet GÜLBURNU, Mertcan YAVLAL |
| | | Bandura A604 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Doç. Dr. Behsat SAVAŞ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rousseau'nun Emile Adlı Eserinde Beden Eğitimi, Behsat SAVAŞ, Fatma Çelik KAYAPINAR • Opinions Of the Preservice Teachers on How to Increase the Museum-Society Interaction, Tuğba KARADAVUT • Dil Bilgisi Öğretiminde -Cik Sıfat Yapım Eki Sorunu, Uğur DEMİRCAN • Differentiation Of Self Predicts Burnout Among Academicians Through Experiential Avoidance, Job Satisfaction, AndPerformance, Mustafa Alperen KURŞUNCU, Sevgi YILDIZ, Şule BAŞTEMUR |
| | | Vygotsky A605 | <p>Oturum Başkanı/Chair: Dr. Öğr. Üyesi Bahar DİNÇER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resim-İş Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarının Sanat Eğitimi Kapsamında Ders İçeriklerinin Karşılaştırılması, BetülKURT, Ceren DEMİRBAŞ, Ömür GÖKTEPELİLER (ÇEVİRİMİÇİ) • Türk Müziği Solfej Eğitimi Üzerine Yapılmış Bibliyografya Çalışması, Çisil ÖZYAMAN • Eğitim ve Öğretimde Origami ile İlgili Üretilen Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri, Ayşegül OĞUZ NAMDAR |
| 15:45 | | 7. Kat Konferans Salonu- Kapanış ve Sertifika Töreni | |

**BOOK OF
PROCEEDINGS
TAM METİN
KİTABI**

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA YABANCI DİL KAYGISI

Dr. Öğr. Üyesi Vasfiye GEÇKİN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, vgeckin@gmail.com

Arş. Gör. Ebru KIZILTAŞ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, ebrukavi26@gmail.com

ÖZET

Gerginlik, endişe ve sınırlılık içeren öznel bir duygu olarak tanımlanan kaygı, temelde bireyin değerine yönelik algılanan, duygusal bir tehdit olarak görülmektedir. Yabancı dil kaygısı, hedef dilin konuşmacıları ile etkileşimde bulunulduğunda gözlemlenen duruma özgü bir kaygı biçimidir. Psikolojik açıdan, orta düzeyde yabancı dil kaygısının ikinci dil öğrenimine, bir zaaftan ziyade yardımcı bir etkisinin olduğu kanıtlanmıştır. İkinci dil edinimi alanında yürütülen çalışmaların çoğu, üniversiteler, liseler (ortaokullar) ve ilkokullar da dahil olmak üzere ikinci dil öğretilen ortamlarda dil yeterlilik seviyesi, cinsiyet, yaş ve konuşma performansındaki farklılıklar açısından yabancı dil kaygısının belirleyici etkisine odaklanmıştır. Birçok çalışmada, ikinci dil öğrenen kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerle karşılaştırıldıklarında, özellikle sınıf içi aktivitelerde, yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İki dilli okuryazar popülasyonların yaşadığı yabancı dil kaygı seviyelerini araştıran çalışmalarda, orta düzeydeki kaygı seviyelerinin özellikle test koşullarında katlandığı ortaya çıkmıştır. Alanda (genç) yetişkinlerin yaşadığı yabancı dil kaygısına yönelik birçok çalışma olmasına rağmen, ikinci dil öğrenen çocukların yaşadığı kaygı düzeyleriyle ilgili çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bu çalışma, okul öncesi düzeyinde öğrenim gören çocukların sergiledikleri yabancı dil kaygı düzeylerini ve cinsiyet farklılıklarının bu kaygı düzeyini etkileyip etkilemediğini açıklamayı amaçlamaktadır. Üniversite etik kurulundan alınan etik izni, çalışma yapılacak kurum izni ve ailelerden alınan izinler doğrultusunda, çalışmada İzmir, Türkiye’de bulunan özel bir ana okulda öğrenim gören 40 öğrenci yer almıştır. Çocuk katılımcıların yaşları 3;01 ile 6;01 ($\bar{x}=4;07$, $Sx=0.7$) arasında değişmektedir. Katılımcılar, sessiz bir odada test edilmiş ve Çocukların Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinden alınan bir dizi anket sorusu karşısında duygularını ifade ederken beş yüz ifadesinden birini göstermeleri istenmiştir. Bu beş yüz ifadesi çok üzgün ve çok mutlu aralığında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların yanıtları ses kaydına alınmış ve her katılımcı çalışmada yer aldıkları için çıkartma ile ödüllendirilmiştir. Genel olarak, çalışmada okul öncesi çocukların düşük ila orta seviye yabancı dil kaygısı yaşadıkları ve cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Kız katılımcılar, özellikle sınıf içinde ve akranlarının karşısında İngilizce iletişim kurarken kaygılanan erkek katılımcılara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük seviyede yabancı dil kaygısı göstermişlerdir. Ayrıca, erkek katılımcıların, hata yapma konusunda kız katılımcılara kıyasla daha çok endişelendikleri fakat kural öğrenme konusunda daha hevesli oldukları bulunmuştur. Bu bulgular erken iki dilliliğin avantajlarının yanı sıra okul öncesi çocukların yabancı dil kaygısının olumsuz etkilerinden daha az etkilenebileceklerini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: okul öncesi çocuklar, yabancı dil kaygısı, yabancı dil olarak İngilizce

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AMONG PRESCHOOLERS

ABSTRACT

Anxiety, which can be defined as the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry, is basically viewed as a perceived emotional threat to one's value. Foreign language anxiety (FLA) is a situation specific form of anxiety which is observed when interacting with the (non)native speakers of the target language. Psychologically speaking, moderate amounts of FLA proved to have a facilitative effect rather than a debilitating one in learning a second language (L2). Much of the previous work conducted in the field of L2 acquisition has focused on the determining effect of FLA with respect to differences in the proficiency level, gender, age, and the speaking performance in instructed L2 environments including colleges, (junior) high schools and primary schools. Most research findings confirmed that female L2 learners are more likely to exhibit higher levels of FLA than their male counterparts especially in in-class activities. The studies exploring the FLA levels that biliterate populations experience report moderate levels of FLA which soar especially in testing conditions. Although much work is dedicated to an investigation of FLA that (young) adults suffer from, very few studies explored the FLA levels of child L2 learners.

This study aimed at explaining the level of FLA that pre-schoolers experience and whether differences in gender affected the children's level of foreign language anxiety. After obtaining the necessary ethics permission from the university board of ethics, and the necessary permissions from the preschool and the parents, 40 early child L2 learners of English attending the same private preschool in Izmir, Turkey, participated in the research. The child participants ranged between the ages of 3;01 and 6;01 ($M=4;07$, $SD=0.7$). The children were tested in a quiet room, and they were asked to point at one of the five faces when expressing their feelings to a set of survey questions which were taken from the Children's Foreign Language Anxiety Scale (CFLAS). The faces the child participants were instructed to point at ranged from very sad to very happy. The child responses were audio-recorded, and the child participants were awarded with a sticker for their research participation. Overall, the pre-schoolers manifested low to moderate levels of FLA and a significant effect of gender was observed. Girls had statistically significantly lower levels of FLA than boys who felt anxious especially while communicating in English in class and in front of their peers. What is more, boys were more worried about making mistakes than girls, but they enjoyed learning rules more than girls. These findings acknowledge the advantages of early bilingualism and that pre-schoolers can be less prone to the negative effects of FLA.

Keywords: pre-schoolers, foreign language anxiety, English as a foreign language

INTRODUCTION

English, one of the most widely spoken languages all around the globe, has assumed the role of international language (Butler, 2014). In Turkey, more than 60% of the parents of pre-schoolers believe that learning a foreign language should start at a young age (Kocaman & Kocaman, 2015). To ensure

multiple employment prospects in the future, children are often placed in preschools with compulsory foreign language instruction. In these instructed foreign language settings, the learning process is divided into three stages: input, processing and output (Tobias, 1986). The input stage is characterized by the learner's first exposure to a stimulus in the foreign language. Children may prefer to keep quiet or may easily get distracted at this stage, in which teachers patiently provide repeated exposure to the foreign language. In the beginning stages of foreign language learning, children may exhibit higher levels of anxiety than adults especially when language learning is quite a new experience (Dewaele, 2007). In the processing stage, meanings are assigned to new words and the incoming messages are decoded. That is basically when learning takes place. When the second language items are similar to those in the first language, language processing may go smoothly. However, when children cannot retrieve words, or respond at all, the foreign language learning process may turn into a bumpy ride. The final stage, the output stage, requires written or oral production of the foreign language. While communicating in a foreign language with others, children may not focus on the interaction if their competence is low (Richmond & McCroskey, 1988). Throughout these three stages of instructed foreign language learning, feelings of fear, anxiety or failure from previous negative experiences may keep children quiet so that they can avoid being judged by the others.

Anxiety, in a broad sense, can be defined as an emotional response to 'a threat to some value that an individual thinks as essential to his existence' (May, 1977: 205). In instructed foreign language settings, it is not uncommon to witness Foreign Language Anxiety (FLA), a situation-specific construct, across learners with varying ages (e.g., Dutra & Finger, 2020; Dewaele & MacIntyre, 2014), genders (e.g., Dewaele, et al., 2016; Arnaiz & Guillen, 2012) and levels of proficiency (Geçkin, 2020a; Tercan & Dikilitaş, 2015). FLA can be described as 'the feeling of tension and apprehension that is specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning' (MacIntyre & Gardner, 1994). One widely acknowledged instrument used to assess the level of anxiety that foreign language learners suffer from is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS; Horwitz et al, 1986; Horwitz, 1986). It has been implemented on a variety of biliterate populations as an easy, cost-effective, valid and reliable instrument to exploit the dimensions of anxiety that foreign language learners experience (see Gazan, 2022; Geçkin, 2020b; Wang & Zhang, 2021 on college students; Ay, 2010; Tuncel et al., 2020; Montero, 2018 on adolescents; Aydın et al., 2017; Kiaer et al., 2021; Şimşek, 2015; Yang et al., 2021 on primary school children). Over the years, the scale was refined and evolved to assess four dimensions of foreign language anxiety. First, *fear of negative evaluation* prevails when one gets anxious about not leaving a good impression on others. This may result in avoiding contexts of interaction in the second language altogether where one doubts doing worse than the others. *Communication apprehension* is linked to feelings of discomfort, social anxiety and shyness when expressing oneself in front of the native or non-native speakers of that language. *Test anxiety* relates to performing poorly on tests and possibly failing them. This type of anxiety develops deeper when one is obsessed with negative thoughts after a poor test performance. *In-class anxiety* mostly depends on

pressure from peers, (far-fetched) teacher expectations, and task difficulty. Although high levels of FLA could have debilitating consequences in the learning process (Horwitz, 2008), low levels of personal or classroom anxiety could be conducive to second language learning (Krashen, 2009).

Topics investigating the extent of FLA, its most anxiety-provoking components, and factors such as level of language proficiency or gender have been thoroughly exploited in the field of second language learning. What differentiates the present paper from the others is that it focuses on the FLA levels of non-literate Turkish early child second language learners (L2ers) of English and investigates whether differences in gender would result in varying levels of perceived FLA. In the next section, relevant previous work will be presented. After laying out the methodology of the paper, the results will be discussed in the light of the findings in the literature.

PREVIOUS WORK

The level of Foreign Language Anxiety (FLA) that young children and adolescents experience has been attributed to various factors. FLA is believed to be negatively correlated with performance in a second language (e.g., Horwitz, 2001; Lan, 2010; Scovel, 1978). Montero (2018) explored the kind of FLA that Costa Rican 12-to-14-year-old teenagers (n=12) experienced while learning English. High levels of FLA were observed due to fear of failure in tests and the necessity to speak English with the authorities. However, listening tests and speaking English in class were not seen as anxiety-provoking tasks. Lui and Chen (2013) investigated the extent of FLA that Taiwanese 5th and 6th graders (n=216) suffered from. The teens were mostly worried about failure, others' better speaking ability and performance, being called on in class and not being ready in advance to respond to the teacher's questions. Yim & Yu (2011) validated the FLA scale on Korean primary school students (n=573) and found that high levels of FLA experienced by 4th to 6th graders learning English in Korea could largely be linked to in-class anxiety and low confidence in communicating in English. Nilsson (2019) examined the FLA levels that Swedish 8-to-12-year-old primary schoolers (n=225) suffered from. Different from Korean children, only 18% of the Swedish children were reported to suffer from high levels of FLA due to doubts about their in-class performance. Sertçetin (2006) studied FLA experiences of 5th grade (n=97) and 8th grade (n=87) Turkish students learning English as a foreign language in Turkey. 5th graders reported to experience higher levels of communication apprehension and worry to be called on in class than 8th graders who were reported to struggle with feelings of anxiety even when they were well-prepared before the class. 72% of the 5th graders and 63% of the 8th graders held the opinion that the other students in class were better in English. Nearly half of the 5th graders and 30% of the 8th graders feared that they would be laughed at by the others while speaking English in class. More than 75% of the students in both groups were worried about failing in tests.

With respect to the interaction between gender and FLA, inconclusive research findings have been reported. Some findings in the literature report no statistically meaningful difference in the levels of anxiety experienced between genders (e.g., Dewaele, Petrides & Furnham, 2008; Dewaele, 2013;

Matsuda & Gobel, 2004). Tuncel et al (2020), for instance, reported no significant differences with respect to grade level, age or gender in the FLA levels experienced by 13-to-15-year-old 7th and 8th graders (n=81) in Turkey. Sertçetin (2006), on the other hand, found that female 5th and 8th graders exhibited higher levels of FLA than their male peers who were more worried that the other students in class were better speakers of English. Similarly Iranian female high schoolers (n=400) (Ghorban-Dordinejad & Ahmadabad, 2014) and Mexican born female middle schoolers (n= 178) learning English as a second language in the USA were reported to be highly anxious when communicating in English (Pappamihel, 2002). Choi et al (2019) tested the FLA levels of Korean middle schoolers learning English (n=414) and found that female students suffered from higher levels of FLA when compared to the male students. The tendency to exhibit higher levels of foreign language anxiety among girls is consistent with the other findings in the literature (Bernstein et al., 1989; Gierl & Rogers, 1996; Öztürk & Gürbüz, 2013; Padilla et al., 1988; Plancherel & Bolognini, 1995). Yet, the reader needs to be reminded that males tend to be less likely to admit anxiety than females (Williams, 1996).

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) was adapted for Turkish child L2ers of English (Aydın et al., 2016; 2017). The original FLCAS had thirty-three items and the Children's Foreign Language Anxiety Scale (CFLAS) which was adapted to Turkish to test the FLA levels of primary schoolers had seventeen items. CFLAS aimed at measuring the FLA of Turkish child L2ers between the ages of 8 and 13 (n= 470) who were asked to rate their feelings about learning English as a foreign language. The child participants were instructed to point at faces which demonstrated five emotions ranging from 'very unhappy' to 'very happy' (see Figure 1). The adapted test was found to be internally reliable ($\alpha=.85$) in terms of testing comprehension apprehension ($\alpha=.84$), fear of negative evaluation ($\alpha=.85$) and test anxiety ($\alpha=.86$). Thus, the instrument, CFLAS, is reported to be a reliable, valid and appropriate tool to measure the foreign language anxiety experienced by children in the Turkish EFL context. Now, we introduce the current study.

METHOD

This survey study addressed the following research questions:

- (i) What level of foreign language anxiety do the Turkish preschoolers at a private kindergarten where English is taught as a foreign language manifest?
- (ii) Does gender play a role in the level of foreign language anxiety experienced by these preschoolers?

Participants

The participants were all preschoolers from upper middle-class families attending a private kindergarten in Izmir, Turkey. A total of forty children whose ages ranged from 3;01 to 6;01 ($M=4;07$, $SD=0.7$) took part in the study. Eleven of them were boys. They were exposed to English four hours daily. The child participants were literate neither in Turkish nor in English. They were all typically developing Turkish early child L2ers of English with no reported cognitive, hearing or language

impairments.

Procedures

First, the necessary permissions were taken from the university board of ethics (ID: E-35950415-050-27125). Next, flyers were posted at the preschool and children were recruited through convenience sampling. Research participation was voluntary. The instrument was adopted from Aydın et al (2016). The original CFLAS survey had seventeen items with questions eliciting test anxiety in English as a foreign language. Preschoolers are not exposed to formal assessment procedures such as tests. Rather they are given observational reports tracking down their cognitive, emotional, social, and linguistic development on a regular basis. That is why the items related to test anxiety had to be taken out. The data was collected by the second author of the paper. The children were told that a teacher wanted to play a game with them, and they were tested face to face, one-on-one, in a quiet room allocated for data collection. The children were seated next to the researcher who read twelve statements on the survey. The study was conducted in Turkish because most of the children were not able to express themselves in English despite being able to comprehend utterances in English. Upon hearing the statements, the children chose one of the faces as indicative of their feelings (see Figure 1 below).

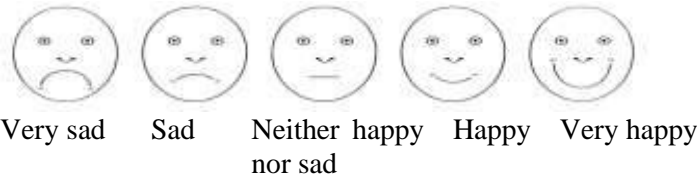


Figure 1. Response categories on a scale from 1 to 5

The face drawings were designed on a scale from 1 to 5 where ‘the very sad face’ was coded as 1, ‘the sad face’ as 2, ‘the neutral face’ as 3, ‘the happy face’ as 4 and ‘the very happy face’ was coded as 5. The child responses were audio-recorded, coded and put into an excel sheet for further statistical analyses. The responses to the survey could range from 12 to 60, where a score of 12 meant the highest level of foreign language anxiety and a score of 60 would be taken as the lowest level of foreign language anxiety. The data collection took around seven minutes for each child participant who was awarded with stickers for their research participation. The questions used in this study revealed acceptable internal reliability ($\alpha=.76$) Descriptive and inferential statistical analyses were run on the statistical software SPSS (version 25).

RESULTS

First, we report descriptive statistics with respect to the overall foreign language anxiety experienced by the early child L2ers in this study. The overall scores obtained on the survey were classified as high (between 0-20), moderate (between 21-40) and low (between 41-60) levels of anxiety. The scores obtained on the foreign language anxiety scale ranged from 33 to 55 ($M=40.28$, $SD= 4.85$), classifying the child L2ers with moderate to low levels of foreign language anxiety. None of the

participants exhibited high levels of FLA. 51.7% of the girls (15/29) exhibited moderate levels of anxiety and 48.3% (14/29) reported low levels of anxiety. 91% (10/11) of the boys reported moderate levels of anxiety and only 9% exhibited (1/11) a low level of FLA. The table below shows the responses of child L2ers to each item:

Table 1. The level of FLA by item and gender

| Item | Group | Mean (SD) | Tendency |
|---|--------------|--------------------|-----------------------|
| 1.How do you feel when you raise your hand in English classes? | girls | 4.21(1.29) | happy |
| | boys | 4.18(1.07) | happy |
| 2.How do you feel when you are given the chance to participate in class activities? | girls | 4.03(1.08) | happy |
| | boys | 3.91(1.3) | happy |
| 3. How would you feel when you communicated with a native speaker? | girls | 3.59(1.47) | happy |
| | boys | 3.55(1.36) | happy |
| 4.How do you feel when the teacher calls upon your name in class? | girls | 3.90(1.37) | happy |
| | boys | 3.27(1.42) | neither happy nor sad |
| 5.How do you feel when you speak English in front of your peers? | girls | 3.34(1.49)* | neither happy nor sad |
| | boys | 2.18(1.66) | sad |
| 6. How do you feel when you speak English in class? | girls | 4.00(1.38)* | happy |
| | boys | 2.91(1.57) | neither happy nor sad |
| 7.How do you feel when you realize that you need to learn a lot of rules? | girls | 3.48(1.59) | happy |
| | boys | 3.82(1.25) | happy |
| 8. How do you feel when you do not understand what the teacher has corrected? | girls | 2.76(1.50) | neither happy nor sad |
| | boys | 2.73(1.61) | neither happy nor sad |
| 9. How do you feel when you don't understand what the teacher has been saying? | girls | 3.10(1.39) | neither happy nor sad |
| | boys | 3.18(1.47) | neither happy nor sad |
| 10.How do you feel when you make a mistake in class? | girls | 2.52(1.52) | neither happy nor sad |
| | boys | 1.55(.68) | sad |
| 11. How do you feel when you forget what you already knew in class? | girls | 2.93(1.46) | neither happy nor sad |
| | boys | 3.18(1.32) | neither happy nor sad |
| 12. How do you feel when the other children laughed at you while speaking English? | girls | 3.38(1.78) | neither happy nor sad |
| | boys | 3.27(1.73) | neither happy nor sad |

*The level of significance was set at .05 (*p<.05, **p<.01, ***p<.001)*

Overall, the female child L2ers had lower levels of foreign language anxiety ($M=41.24$, $SD=4.82$) when compared to their male counterparts ($M=37.73$, $SD=4.13$). The difference between groups was statistically meaningful (Mann–Whitney $U = 82.5$, $n_1 = 29$, $n_2 = 11$ $p=.018$). An item analysis showed that the statistically meaningful difference between genders was observed on items 5 and 6 (see Table 1). The female children reported to feel neither happy nor sad when communicating in English in front of their peers, whereas the male children reported to feel sad in the same context (Mann–Whitney $U = 91$, $n_1 = 29$, $n_2 = 11$, $p=.038$). Similarly, the female children felt happy while speaking English in class, the male children, on the other hand, remained neutral (Mann–Whitney $U = 92.5$, $n_1 = 29$, $n_2 = 11$, $p=.041$). Though not statistically meaningful, boys were more worried about making mistakes than girls, but they enjoyed learning rules more than girls.

DISCUSSION

This paper dealt with the role of gender and the extent of foreign language anxiety that child L2ers experience in preschool English classes in Turkey. The findings suggest that both boys and girls experienced moderate to low levels of foreign language anxiety and boys exhibited statistically significantly higher levels of FLA than girls. When the mean responses to individual items were

considered, boys had a more negative attitude towards English as a foreign language in instructed second language learning environments. More specifically, two items stood out as statistically meaningful between genders. First, speaking in front of peers made the boys feel sad while girls were neither happy nor sad when they spoke English in front of their peers. Second, speaking English in class made girls feel happy; however, boys were neutral as to how they felt about speaking English in class. These responses might suggest that boys may be suffering from fear of negative evaluation and in-class anxiety more when compared to girls. The findings we offer in this paper contradict with the results of the studies conducted on college students, adolescents and primary school children in the sense that females are reported to suffer from feelings of worry when interacting in a foreign language more often than males in the literature. Yet, we offer support for research findings indicating that male children are more anxious than females when speaking English in front of peers in class (Awan et al., 2010) and when they fear to be negatively evaluated by the others (Kitano, 2001). The study also lends support to the findings of Şimşek (2015) that explored the effect of gender on the FLA levels of Turkish 4th graders (n=62) and revealed that boys were slightly more anxious than girls.

Research in FLA suggests that children experienced high levels of FLA when parents reported to have strong beliefs in the need of learning English and the cognitive benefits of early English education (Choi et al., 2020). A questionnaire was conducted on teachers (n=47) and parents (n=457 mothers) to assess individual (child's gender, age, temperament) and parental (family income, level of education, mother's beliefs about learning EFL) factors that could affect the FLA levels of 3-to-5-year-old South Korean preschoolers. There existed no significant difference in the FLA levels between the genders in the South Korean context. In the Turkish context, however, a difference in levels of FLA across genders could be expected due to the patriarchal structure of the society where males are still viewed as the main bread winners and the future academic expectations from boys might be higher. In addition, boys may feel under pressure while speaking English in the classroom environment since the mothers of the boys or class teachers might be placing more emphasis on the upsides of early bilingualism. Girls' school engagement is reported to be mother figure oriented whereas both parents are involved in the school engagement and test anxiety of boys (Raufelder et al., 2015). The possible involvement of both parents in school engagement of boys might account for higher levels of FLA experienced by boys in the Turkish context. It is also acknowledged in the literature that students with illiterate or less educated parents are more anxious while learning a foreign language (Awan et al., 2010). The children in this study come from upper middle-class families, in which parents have at least an undergraduate university degree. That's why, the overall low to moderate levels of anxiety experienced by the preschoolers in this study could be linked to the high socioeconomic backgrounds of the families that these children come from.

The dynamics of the preschool classrooms need to be considered to provide children with a less anxiety-provoking foreign language learning environment in the Turkish context. For instance, activities involving pair work and allocating longer wait times are cited as ways to deal with FLA arising from speaking in front of peers in class (Manley, 2015). What is more, low English proficiency level

requirement, homogeneous classes comprised of non-native speakers and familiarity with anxiety coping mechanisms can help reduce levels of FLA experienced by children (Cha, 2006).

Of course, this study comes with certain limitations. We had a small sample size with fewer male child participants and the number of participants across genders was not distributed evenly. If we had a larger participant pool with a similar number of participant distribution across genders, then the statistical results might have given us a better insight as to the role of gender and the extent of FLA among preschoolers. Further research is needed to explore the role of the parents, the socioeconomic background of the families and the English teachers on the FLA experienced by preschoolers. When parents and teachers exhibit a more positive attitude towards learning English, then children would feel more positive about learning a foreign language.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank the administration, parents and the staff at Kent Schools kindergarten. We are also thankful to Didem Koban Koç for helping us gain access to the kindergarten and Elvan Solmaz Güney for help in participant recruitment. Of course, a final thank you goes to the child participants for their willingness to share how they feel about learning English as a foreign language.

REFERENCES

- Arnaiz, P., & Guillen, P. (2012). Foreign language anxiety in Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidactica*, 17(1), 5-26.
- Awan, R-N., Azher, M., Anwar, M-N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.
- Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-92.
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Savran-Çelik, Ş. & Genç, D. (2016). Children's foreign language anxiety scale: Preliminary tests of reliability and validity. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3), 144-150.
- Aydın, S., Harputlu, L, Uştuk, Ö., Güzel, S., & Savran-Çelik, Ş. (2017). The children's foreign language anxiety scale: reliability and validity. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 43-52.
- Bernstein, G. A., Garfinkel, B. D., & Hoberman, H. M. (1989). Self-reported anxiety in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 146, 384-386.
- Butler, Y.G. (2014). Current issues in English education for young learners in East Asia. *English Teaching*, 69(4), 3-25.
- Cha, H. (2006). *Korean elementary ESOL students' English language anxiety and defense mechanism in the ESOL and mainstream classes: Theoretical and Pedagogical implications for TESOL*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, USA.

- Choi, N., No, B., Jung, S., & Lee, S-E. (2019). What affects middle school students' English anxiety in the EFL context? Evidence from South Korea. *Education Sciences*, 9(1), 1-11.
- Choi, N., Sheo, J., & Kang, S. (2020). Individual and parental factors associated with preschool children's foreign language anxiety in an EFL setting. *Elementary Education Online*, 19(3), 1116-1126.
- Dewaele, J-M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2nd ed.
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41-63.
- Dewaele, J.-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.
- Dutra, R., & Finger, I. (2020). Age and proficiency in foreign language anxiety. *Bilinguismo e Multilinguismo*, 209-220.
- Gazan, M. (2022). *The task-based assessment of speaking skills: Do task type and foreign language anxiety matter?* Unpublished master's thesis. İzmir Democracy University, İzmir, Turkey.
- Geçkin, V. (2020a) Investigating foreign language anxiety and learner beliefs in spoken corrective feedback with a focus on language proficiency. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1178-1193.
- Geçkin, V. (2020b). Do gender differences affect foreign language anxiety and preferences for oral corrective feedback? *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 591-608.
- Ghorban-Dordinejad, F., & Ahmadabad; R.M. (2014). Foreign language classroom anxiety and English achievement among female and male Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 446-460.
- Gierl, M. J., & Rogers, W. T. (1996). A confirmatory factor analysis of the test anxiety inventory using Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 315-324.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson Education Inc.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, I. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Armonk, NY: IBM Corp.
- Kiaer, J., Morgan-Brown, J.M. & Choi, N. (2021). *Young children's foreign language anxiety: The case of South Korea*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.
- Kocaman, N., & Kocaman, O. (2015). Parents' views regarding foreign language teaching in pre-school institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 383-393.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California: Pergamos Press Inc.
- Lan, T. J. (2010). *A Study of Taiwanese 7th graders' foreign language anxiety, beliefs about language learning and its relationship with their English achievement*. Unpublished master's thesis. Ming Chuan University, Taiwan.
- Lui, H. & Chen, T. (2013). Foreign language anxiety in young learners: How it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 932-938.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Manley, K.F. (2015). *Comparative study of foreign language anxiety in Korean and Chinese students*. Unpublished master's thesis. St. Cloud State University, USA.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W. W. Norton.
- Montero, R.L. (2018). Anxiety and foreign language learning for young adolescents. *Wimblu, Rev. Estud. Esc. De Psicologia UCR*, 13(1), 63-77.
- Nilsson, M. (2019). Foreign language anxiety: The case of young learners in Swedish primary classrooms. *Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 1-21.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Padilla, A. M., Cervantes, R. C., Maldonado, M., & Garcia, R. E. (1988). Coping responses to psychosocial stressors among Mexican and Central American immigrants. *Journal of Community Psychology*, 16, 418-427.
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: *Issues in the Mainstream Classroom*. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Plancherel, B., & Bolognini, N. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 459-474.

- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3742-3756.
- Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (1988). *Communication, apprehension, avoidance, and effectiveness* (3rd Ed). Scottsdale, A.A: Gorsuch Scarisbrick.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Unpublished Master's thesis. Uludağ University, Turkey.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect: A review of anxiety literature. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Şimşek, T. (2015). The role of anxiety in foreign language classes: A focus on gender. *International Journal of Language Academy*, 3-4, 70-83.
- Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2016). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Tobias, S. (1986). *Anxiety and cognitive processing of instruction*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tuncel, F., Yapıcı, a., Akman, P., Elçi, A.C., Demiroğları, B., & Kutlu, M.O. (2020). Foreign language anxiety of adolescent students. *African Educational Research Journal*, 8(2), 164-169.
- Wang, X., & Zhang, W. (2021). Psychological anxiety of college students' foreign language learning in online course. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.
- Williams, J. E. (1996). Gender related worry and emotionality test anxiety for high-achieving students. *Psychology in the Schools*, 33, 159-162.
- Yang, Y-F., Goh, P.I.A., Hong, Y-C., & Chen, N-S. (2021) Primary school students' foreign language anxiety in collaborative and individual digital game-based learning. *Computer Assisted Language Learning*.
- Yim, S-Y., & Yu, Y-L. (2011). Validating the English learning anxiety scale for primary school students in Korea. *Teaching English*, 66(2), 101-121.

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE KONUŞMA KAYGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ

Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Yozgat

yagmurozge.ugurelli@bozok.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SEFER

Yozgat Bozok Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, aysegul.sefer@bozok.edu.tr

ÖZET

Kovid-19 pandemisi, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sürecinin çevrim içi ortamlarda yürütülmesine yol açmıştır. Birçok kurumun çevrim içi veya uzaktan öğretimle ilgili herhangi bir tecrübesi olmadığı için bu sürecin yürütülmesinde kullanılacak ders materyalleri, teknik sorunlar gibi birtakım aksaklıklarla karşılaşmıştır. Yalnızca eğitimciler değil, bu öğrenme ortamlarının hedef kitlesi olan çeşitli yaş grubundaki öğrenciler için de bu süreç beraberinde çeşitli problemleri getirmiştir. Öte yandan pandemi, doğal afet, savaş vb. durumlarda eğitime devam edilebilmesinin yollarından biri çevrim içi/uzaktan eğitime geçilmesidir. Bu çalışmada, pandemi boyunca lisans derslerine çevrim içi devam eden ancak bu derslere konuşarak katılmak yerine mesaj kutusu kısmından yazarak katılan Türkçe öğretmen adaylarının bu davranışlarının altında yatan sebepleri ortaya koymak ve çevrim içi derslere yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. İlgili öğrenciler en az 3 yarıyıl boyunca derslerini çevrim içi ortamlarda sürdürmüşlerdir. Araştırmada öğrencilerin bu davranışının sebeplerini belirlemek amacıyla karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programına devam etmekte olan 116 öğrenciden toplanmıştır. Anket formundan elde edilen veriler yüzdeler biçiminde sunulmuş, odak grup görüşmesinden elde edilen veriler ise anket formuyla ilişkili biçimde değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin teknik sebepler, sınıf arkadaşları tarafından yargılanma, alay edilme endişesi gibi sebeplerle çevrim içi derslerde konuşmayı tercih etmediklerini, kullanılan çevrim içi platformlardan Moodle’ı öğrenmeleri açısından daha işlevsel bulduklarını ve öğrencilerin %61’i yüz yüze öğrenme ortamında daha başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: çevrim içi öğrenme, konuşma kaygısı, Türkçe öğretmen adayı

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has led to the conduct of the education process in online environments in Turkey as well as in the whole world. Since many institutions do not have any experience with online or distance education, some problems regarding course materials and technical problems have been encountered in this process. This process has brought with it various problems not only for educators

but also for students of various age groups who are the target audience of these learning environments. On the other hand, one of the ways to continue education in situations such as pandemics, natural disasters, wars is to switch to online/distance education. In this study, it was aimed to reveal the underlying reasons of these behaviors of Turkish teacher candidates who attended undergraduate courses online during the pandemic but attended these courses by writing from the message box instead of speaking, and to examine their views on online courses. Students continued their courses online for at least 3 semesters. In the research, a sequential explanatory method, one of the mixed method designs, was used in order to determine the reasons for the students' speaking anxiety. A questionnaire form and a semi-structured interview form developed by the researchers were used to collect data. The data of the research were collected from 116 students who are continuing the Turkish language teaching program at a state university. The data obtained from the questionnaire form were presented in the form of percentages, and the data obtained from the focus group interview were evaluated in relation to the questionnaire form. The findings of the study indicate that students do not prefer to speak in online classes due to technical reasons, being judged by their classmates, and worrying about being ridiculed, they found Moodle, one of the online platforms used, more functional in terms of learning, and 61% of the students stated that they felt more successful in the face-to-face learning environment.

Keywords: online learning, speech anxiety, pre-service Turkish language teachers

GİRİŞ

Dünya genelinde 2019 yılında başlayan ve ülkemizde 2020 yılı mart ayı itibariyle etkili olan covid-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim etkinlikleri çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu süreçte dünya genelinde ülkelerin tamamı kısıtlamalara gitmiş ve bütün kurumlar yüksek öğretimdeki yüz yüze öğretim etkinliklerini sona erdirmişlerdir. Virüsün dünya genelindeki yayılımı, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin %80'inin üniversitelere ya da diğer eğitim kurumlarına gidememesiyle sonuçlanmıştır (Fawaz & Samaha, 2021). Öte yandan web tabanlı teknoloji ve internet teknolojisinin kullanımı son birkaç yılda önemli ölçüde artmıştır. Eğitim kurumları, değişen eğilimlere ayak uydurmak ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için sunulan çevrim içi derslerin sayısını artırmaktadır (Chen, Lambert ve Guidry, 2010). Ayrıca öğretim ve öğrenmeyi daha etkileşimli ve ilginç hâle getirmek amacıyla müfredat ve müfredatlara yerleştirilmiş olan e-öğrenme için modern bilgi teknolojisi cihazları ve yöntemleri giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (Saadé, Kira, Mak, & Nebebe, 2017). Bu tür cihaz ve yöntemlerin kullanılması öğrencilerde çeşitli duygulara ve davranış değişikliklerine sebep olabilmektedir. Çevrim içi öğrenme ortamlarının ve bilgi teknolojilerinin kullanımı öğrencilerde endişe, bilgisayar kullanımı kaygısı ve özyeterliliği, stres gibi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin dil becerileriyle ilgili farklı bazı davranış eğilimleri göstermelerine ortam oluşturmuştur. Örneğin çevrim içi sınav yaparken teknolojik sorunlar yaşayacağına inanan bir öğrencinin (bazı durumlarda) bilgisayar kaygısı yaşadığı varsayılabilir; kaygının bir sonucu olarak, öğrenci çevrim içi testi yaparken bilgisayar sorunları konusunda

kaygılanacaktır. Bu inanç, öğrencide korkuya, bu da kaygı davranışına yol açar, böylece öğrencinin çevrim içi ortamda testi yapmaya daha az odaklanmasına neden olur (Saade & Kira, 2009.). Ayrıca hayal kırıklığı, kafa karışıklığı, öfke, kaygı ve benzeri duygusal durumlar yalnızca etkileşimin kendisini değil, aynı zamanda üretkenliği, öğrenmeyi, sosyal ilişkileri ve genel iyi oluş durumunu da etkileyebilir (Saade & Kira, 2009).

Çevrim İçi Ortamda Öğretim ve Etkileşim

Çevrim içi öğrenme ortamları doğası gereği yüz yüze öğretim ortamlarından farklılık göstermektedir. Kim, Liu ve Bonk (2005) çevrim içi öğrenme ile ilgili öğrencilerin özelliklerini, ihtiyaçlarını ve endişelerini inceleyen çalışmalara göre, öğrenenlerin çevrim içi ortamlarda yüz yüze ortamlarda olduğu kadar etkili bir şekilde öğrenebilirken, çevrim içi öğrenmenin herkes için uygun olmadığını belirtmektedirler. Öğrencilerdeki kaygı veya utangaçlık, güven eksikliği, motivasyon eksikliği ve hata yapma korkusu gibi psikolojik faktörler öğrencilerin konuşmasını engelleyen faktörlerdir (Juhana, 2012). Ancak Bernard vd. (2009) öğrenci etkileşiminin, özellikle e-öğrenme deneyiminde, herhangi bir öğrenme durumu için önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Palloff ve Pratt (1999), öğrenme sürecindeki önemli noktanın öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimler, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki etkileşimler ve bu etkileşimlerden kaynaklanan öğrenmede iş birliği olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çevrim içi ortamlarda kişilerarası etkileşim, artan algılanan öğrenme ile ilişkilendirilmiştir (Sher, 2009; Swan, 2002). Bu etkileşim, eğitmenle etkileşim, akranlarla etkileşim veya ders içeriğiyle etkileşim gibi çeşitli biçimlerde gerçekleşebilir (Moore, 1993). Jiang ve Ting de (1998), etkileşim yoluyla öğrenmeye yönelik öğretimsel vurgunun derecesinin, öğrencilerin öğrenme algısını önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır.

Öğrenci etkileşiminde önemli noktalardan biri de derslerin nasıl tasarlandığıdır. Swan, Shea, Fredericksen, Pickett ve Pelz (2000), çalışmalarında ders tasarımındaki tutarlılığın, ders eğitmenleri ile etkileşimin ve aktif tartışmanın çevrim içi öğrenmenin başarısını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Etkileşimin çevrim içi derslerdeki önemine vurgu yapan çalışmalar olmakla birlikte bazı araştırmacılar bunun her zaman gerekli olmadığı görüşündedirler. Örneğin Downing, Lam, Kwong, Downing ve Chan (2007), çevrim içi ortamlardaki etkileşimin ancak eğitimsel bir fayda olduğu sürece sürdürülmesini önermektedir. Araştırmacılar, çalışmalarının sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin görevleri tamamlamak için ihtiyaç duydukları bilgilere sahip olduklarında etkileşimden ayrılacakları teorisini ileri sürmüşlerdir. Benzer bir yaklaşıma sahip olan Picciano (2002), öğrencilerin çevrim içi bir tartışmada yapılan yorumları takip etmesi gereken bir örnek durumdan bahseder ve bu yorumların doğasının onları takip etmeyi yüz yüze ortamlardaki tartışmalara göre daha kapsamlı hâle getirdiğini ve bunun da aşırı bilgi yüklemesine yol açabileceğini belirtir.

Konuşma Kaygısı

Toplum içinde konuşma kaygısı çeşitli düzeylerde nüfusun yaklaşık %70'ini etkileyen birçok çalışan için yaygın ve onları güçsüz duruma düşüren bir tür sosyal fobidir (Arnold, 2018). Bu sosyal

fobinin yüz yüze ortamlarda olduğu kadar çevrim içi ortamlarda da insan davranışlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Uzaktan öğrenme uygulamaları geleneksel sınıflarla kıyaslandığında öğrenciler arasındaki sosyalleşme ya da iletişimi azalttığı söylenebilir (McKenna, 2018). Bu durumun çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin iletişim kurmakta konuşmaktan çok yazmaya yönelmesinin bir gerekçesi olarak gösterilebilir. Toplum içinde konuşma kaygısı ile ilgili literatür tarandığında ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun (Sadiq, 2017; Batiha & Noor, 2016) ikinci dil/yabancı dil öğreniminde konuşma kaygısıyla ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca ulusal literatürde bu konuda daha önce yapılmış bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenliği programlarında yetişen öğretmenlerin temel çalışma alanları dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerinedir. Dört temel dil becerisinden konuşma, fiziksel, zihinsel ve duyuşsal süreçlerin aynı anda aktif olduğu bir beceri alanıdır. Özellikle konuşmanın duyuşsal süreçleri konuşmayı olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Olumsuz yönde etkileyen duyuşsal sebeplerin başında ise konuşma kaygısı gelmektedir.

Konuşma becerisi kişinin öz imajını dışa yansıtmasında en temel dil becerilerindedir. Konuşma, bu yönüyle kişinin toplum tarafından nitelendirilmesini de etkilemektedir. Dolayısıyla doğal ortamlarda dahi bir kaygı kaynağı olabilen konuşma becerisi, kişilerin çevrim içi platformlar gibi yeni dahil oldukları bir ortamda daha da kaygı verici bir unsur hâline gelmektedir. Aynı zamanda çevrim içi derslerin kayıt altına alınması, dinleyicilerin tepkilerinin gözlemlenememesi gibi nedenler de çevrim içi ortamların konuşma becerisi üzerindeki negatif etkisini arttırmaktadır. Bu durum ilgili literatürde, genellikle iletişim kaygısı, iletişim endişesi veya iletişimden kaçınma olarak adlandırılır (Richmond ve McCroskey, 1998). İsimlendirmesi farklı şekillerde yapılan konuşma kaygısı öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmacılar yürüttükleri çevrim içi derslerde sıklıkla öğrencilerin konuşmaktan çekinme davranışı gösterdiğini gözlemlemişlerdir. Bu bağlamda, bu araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi derslere konuşarak değil yazarak katılımı tercih etmelerinin altında yatan sebepler ve çevrim içi öğrenmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çevrim içi derslere yazarak katılmalarının sebepleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çevrim içi derslere konuşarak katılmaktan çekinmelerinin altında hangi duygular yatmaktadır?
3. Öğretmen adayları çevrim içi derslerde konuşma davranışı hususunda kendilerini nasıl hissetmektedirler?
4. Çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik öğretmen adaylarının algıları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında derslere konuşarak katılmak yerine yoğunlukla yazarak katılım göstermelerinin sebeplerini incelemek amaçlanmıştır. Bu

amaç doğrultusunda yapılan araştırmada karma yöntem kullanılacaktır. Karma yöntem, araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setinin birbiriyle bütünleştirdiğı ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desen nicel ağırlıklıdır ve araştırmanın ilk basamağı niceldir, süreç nitel basamak ile devam eder.

Bu araştırmada ilk olarak çalışmanın nicel verileri toplanmış daha sonra bu nicel verilerin yol göstericiliğinde nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında yazma davranışlarının sebeplerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket ile elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yazma davranışının altında yatan sebepleri ortaya çıkarmak amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu bağlamda anket uygulamasından elde edilen veriler, görüşme verileriyle daha anlamlı hâle getirilerek desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılık temelli olmayan bir yaklaşımdır ve araştırmanın amacına bağılı olarak derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağılar. Bu araştırmada da konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapmak amacıyla araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısına kadar toplam 3 dönem uzaktan eğitim tecrübesi kazanmış öğrenciler dahil edilmiştir.

Çalışma grubunun 'Konuşma Kaygısı Anketi'ne katılan öğrenci sayısı 116'dır. Bu öğrencilerin %73'ü kadın, %27'si erkektir. Katılımcıların tamamı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliğı Programında eğitimine devam eden öğrencilerdir. Katılımcıların yaşları 19-35 arasında dağılım göstermektedir. Araştırmada bu çalışma grubunun seğılmesinin sebebi, covid-19 salgını sürecinde en az 3 dönem uzaktan eğitimle derslerine devam etmiş olmalarındır.

Kullanılan Uzaktan Eğitim Platformu

Bu çalışmanın katılımcıları iki farklı çevrim içi öğrenme platformunu kullanarak çevrim içi öğrenme tecrübesi edinmişlerdir. Bunlardan ilki Google Classroom, diğeri ise Moodle'dır. Moodle platformu öğrencilerin çevrim içi olmadan da takip etmekte oldukları derslerin kayıtlarına, ders materyallerine ulaşmalarını sağılayan bir özelliğe sahiptir. Moodle platformu olarak üniversiteye ait 'Boysis' aracılığıyla öğrenciler çevrim içi öğrenme süreçlerini yönetmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında konuşma kaygılarının altında yatan sebepleri belirlemek amacıyla bir anket formu ve uygulanan anket sonucunda elde edilen verilere göre yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır.

Konuşma Kaygısı Anketi: Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında konuşma

davranışlarının altında yatan sebepleri belirlemek amacıyla oluşturulan anket formu hazırlanırken ilgili literatürdeki çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda anket maddeleri belirlenmiştir. Hazırlanan ilk taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda bazı maddeler çıkarılmış, yeni maddeler eklenmiş ve ankete son hâli verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarıyla ilgili görüşlerini ve konuşma kaygılarının nedenlerini belirlemeye yönelik 18 ayrı madde yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Uygulanan anket sonucunda elde edilen verilere göre yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda 9 ayrı görüşme sorusuna yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle Google Form üzerinden oluşturulan anket formu aracılığıyla Türkçe öğretmen adaylarından nicel veriler toplanmıştır. Anket sonucunda elde edilen verilere göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise odak grup görüşmesi şeklinde yüz yüze uygulanmış olup görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara “Gönüllü Onam Formu” imzalatılmış ve sözel olarak da onayları kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada anket aracılığıyla elde edilen veriler Excel programı ile analiz edilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler ise kategorilere ayrılmış ve görüşmelerden doğrudan alıntılar ile sunulmuştur. Katılımcıların kişisel bilgileri korunmuş olup her bir katılımcı farklı bir isimle yeniden adlandırılmıştır.

BULGULAR

1. Konuşma Kaygısı

Konuşma kaygısı ile ilgili anket maddelerine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin %84,3'ü ‘Konuşmak yerine sohbet kısmından yazmayı tercih ediyorum’ ifadesine ‘Katılıyorum’ ve ‘Kesinlikle katılıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. Yine öğrencilerin %52’si çevrim içi derslerin kendilerini kaygılandırıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin çevrim içi derslerde konuşma kaygısı taşıdığını göstermektedir. Yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilere çevrim içi derslerde yazmayı tercih etmelerinin sebepleri sorulduğunda gelen cevaplara göre oluşan kodlar şöyledir:

- Teknik sebeplerden dolayı yazmaya alışma
- Fiziki ortamın uygun olmayışı
- Topluluk içinde konuşmaktan çekinme
- Diğerleri tarafından yargılanma endişesi
- İnternet bağlantısı problemi

- Derslerin kayıt altına alınması

Nazlı: *“Dersler resmi kayıta olduğundan daha sonra tekrar dinlenecek olması kaygılandırıyor. Yanlış bir şey söylersem tekrar dinlenebilir. (arkadaşlarımın), sınıf arkadaşlarımız yargılıyorlar.”*

Özgür: *“Ortam müsait değil (evde)”*

Nazlı: *“Uzaktan eğitimde ilk zamanlar ses açma olmadığından yazmaya alıştık.”*

1.1. Konuşma kaygısının sebepleri

Öğrencilerin konuşma kaygısının sebeplerine yönelik anket maddelerine verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin %43'ü diğer arkadaşlarının tepkisinden kaygılandıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan çevrim içi derslerin kayıt altına alınması öğrencilerin %29'unu kaygılandırmaktadır. Bu bağlamda sınıf arkadaşlarının tepkisi öğrencileri dersin kayıt altına alınmasından daha fazla kaygılandırmaktadır. Odak grup görüşmesinde öğrencilere arkadaşlarının hangi tepkilerinden kaygılandıkları sorusu yöneltilmiştir. Buna göre en belirgin kodlar 'kendileriyle dalga geçilmesi', 'akran zorbalığı' ve 'öğretmen tutumu' olarak ortaya konmuştur. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Asya: *“Küçüklükten beri bilinçaltımıza işlediği için kaygı/küçük görülme/dalga geçilme vb yaşama korkusu.”*

Tuğba: *“Kitap okur ve sosyal medyada çok paylaşıyorum. Bir gün bir hocamız tahtaya çıkardı anlat diye ama sınıf ortamında konuşamadım. Herkes kitap okuyorsun ama neden konuşamıyorsun dediler. Bu tepkiler çoğalıyor ve insan içine kapanıyor. Ben orada paylaşım yapmayı kestim.”*

Asya: *“Konuşarak tepki vermeseler de insanların yüz ifadesinden, mimiklerinden senin cevabından tatmin olmadığı anlaşılıyor. Bir süre sonra cevap vermek, konuşmak istemiyorsun. (Beden dilinden de anlaşılıyor.)”*

Öğretmen tutumu ile ilgili olarak öğrencilere kaygı durumları sorulduğunda çevrim içi derslerde öğretmen tutumunun öğrencilerin %69'unun kaygı düzeyini artırdığı görülmektedir. Benzer biçimde yüz yüze derslerde de öğretmen tutumu öğrencilerin %69'unun kaygı düzeyini artırmaktadır. Her iki öğrenme ortamında da öğretmen tutumunun öğrencilerin kaygı düzeyini yüksek düzeyde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Asya: *“Hocam örnek vereyim. Yakın bir tarihte hâlâ dersini aldığımız bir hoca, sadece bana değil, bana da yaptığını gördüm. Verdiğim cevapta hocanın yüz ifadesi rahatsız etti. Cevap veren başka arkadaşlara verdiği tepki de rahatsız etmişti. Bu yüzden o derste tekrar konuşmak istemiyorum. Hoca mimikleriyle de söylemleriyle de ifade ediyor.”*

Beren: *“Derse katılın diyor, konuşunca da aslında o öyle değil diye müdahale ediliyor. Hata aranıyor, düşüncelere önem verilmiyor, doğrudan bilgi isteniyor.”*

1.2. Çevrim içi ve yüz yüze ortamlarda konuşmaya yönelik tutum

Çevrim içi ders ortamlarında kendine güven konusunda öğrencilerin kararsız bir tutum sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda anket maddesine verilen cevaplarda 'Katılıyorum'-'Katılmıyorum' ve 'Kararsızım' ifadelerine katılım oranları neredeyse eşit düzeyde dağılım göstermektedir. Öğrencilerin

%48'i yüz yüze derslerde konuşmayı daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin yüz yüze ders ortamlarında kendilerine daha fazla güvendikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Emir: *“Hocam, 2. sınıfın 2. döneminde ilk uzaktan eğitimle devam etmiştik. Ben mesela o zamandan bir örnek vereyim. Hocamızın bir dersinde sunum yapıyoruz, görüntümüz yok sadece ses var. Slaytlar genel olarak okumayla geçti. Ben o zaman bile sesimin titrediğini hissediyordum. Sunum yaparken zorluk yaşadığımı düşünüyordum. Ama daha ilerideki zamanlarda bir saatlik derslerde görüntü de varken böyle hissetmedim. Biraz uygulamaya dayalı. Genel olarak yanlış bir şey söyler miyim, bir sorun olur mu maksadıyla biraz daha geri planda durduğumu düşünüyorum.”*

Asya: *“Ben kendimden örnek vereyim hocam. Yüz yüze derslerde kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Tepkilerden korkuyorsam o an görebiliyorum en azından. Yanlış bir şey söylediğimde onu o anda düzeltme şansım olur ve bu çabam insanlar tarafından anlaşılır. Ama uzaktan, çevrim içinde insanların ben konuşurken ne tepki verdiğini görememek ya da bağlantı sorunu gibi diğer şeyler konuşmayı kısa tutmamıza sebep oluyor.”*

Beren: *“Çevrim içinde odaklanmak da sorun. Yüz yüze derslerde doğrudan sizinle göz teması kuruyoruz. Dersten koptuğumuzda hocayla bir temas kurduğumuz anda derse hemen dönebiliyoruz. Ama çevrim içi ortamda öyle bir şey yok. Farklı şeylerle uğraştığımız zamanlar da oldu, dersi dikkatsiz bir şekilde dinlediğimiz zamanlar da oldu. Odaklanmadan dinlendiğinde ders sıkıntılı oluyor.”*

2. Farklı öğrenme platformları

Çalışma grubunda bulunan öğrenciler çevrim içi öğrenme sürecinde iki farklı uzaktan öğretim platformu kullanmışlardır. Öğrencilere hangi öğrenme platformunun öğrenmelerini daha olumlu etkilediği sorulduğunda Moodle platformunun öğrenmelerini daha olumlu etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin %50'si Google Classroom platformunun öğrenmelerini olumlu etkilemediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %41'i Moodle platformunun öğrenmelerini daha olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan bu görüşe katılmayan öğrencilerin oranı ise %37'dir. Bu durum öğrencilerin farklı öğrenme platformlarıyla ilgili kararsız bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Google Classroom ile Moodle arasında bir karşılaştırma yapmaları istendiğinde Moodle'a yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Bazı katılımcılar bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

Beren: *“Boysiste istediğimiz zaman belgelere ulaşabilmemiz güzel hocam. İsteddiğimiz zaman dersi tekrar dinliyoruz, kaynaklara ulaşabiliyoruz.”*

Selim: *“Anketler boysiste çok daha rahattı. Meet'te cevap vermemiz için uzun uzun yazmamız gerekiyordu. Google meet'in arayüzü çok basit olduğu için mikrofonu açma kapama çok kolaydı. Ama Boysis'te ilk zamanlar biraz karışık geldi.”*

3. Başarı Algısı, Motivasyon, Dikkati Sürdürme

Öğrencilere çevrim içi ve yüz yüze ortamlarda başarı algısı, motivasyon ve dikkati sürdürmeyle ilgili durumları sorulmuştur.

3.1. Başarı algısı

Öğrenciler yüz yüze ortamlarda daha başarılı olduklarını hissetmektedirler. Öğrencilerin %61'i yüz yüze öğrenme ortamında daha başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarı duygusuna yönelik algısı daha düşüktür. Öğrencilerin %46'sı çevrim içi öğrenme ortamlarında başarılı olduklarını hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere bu durumun nedeni sorulduğunda şöyle cevaplandırmışlardır:

Emir: *“Not açısından uzaktan eğitim, bize katkısı açısından yüz yüze eğitim.”*

Asya: *“Yüz yüze daha iyi çünkü odaklanıyoruz. Telefon ya da bilgisayarda dikkatimiz çok çabuk dağılabiliyor. Yüz yüze derste dikkatimiz dağılsa bile yüz yüze ortamda tekrar dikkatimizi toplayabiliyoruz. Çünkü karşında birisi anlatıyor. Çevrim içinde her an çıkabilirsin dersten. Rahat bir şekilde ders dışında şeylere bakabiliyoruz.”*

3.2. Motivasyon

Öğrencilere yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda motivasyon durumu sorulduğunda %49'u çevrim içi derslerde motivasyonlarının yüksek olmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan yüz yüze derslerde ise öğrencilerin %70'i motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum yüz yüze ortamların öğrenciler açısından daha motive edici olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Dikkati sürdürme

Dikkati sürdürme hususunda öğrenciler çevrim içi ortamlarda daha fazla zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin %63'ü çevrim içi derslerde dikkatlerini sürdürmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin %68'i yüz yüze derslerde dikkatlerini sürdürmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum çevrim içi derslerin öğrencilerin dikkatini sürdürmeleri açısından daha zorlayıcı olduğunu göstermektedir.

4. Meslekî Yeterliliğe Katkı

Öğrencilere çevrim içi ve yüz yüze öğrenmenin meslekî yeterliliklerine katkısı sorulduğunda adayların %57'si çevrim içi öğrenme sürecinin meslekî yeterliliklerine katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan yüz yüze eğitim sürecinin meslekî yeterliliklerine katkısı sorulduğunda öğretmen adaylarının %87'si yüz yüze öğrenme sürecinin meslekî yeterliliklerine daha fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler yüz yüze eğitim sürecinin meslekî yeterliliklerine daha fazla katkı sağladığı görüşündedirler. Konuyla ilgili olarak öğrencilere odak grup görüşmesinde görüşleri sorulduğunda şu şekilde cevap vermişlerdir:

Emir: *“Hocam, çevrim içi teknolojiyle daha fazla haşır neşir olmayı sağladı, bu avantaj. Hocalarımız da daha çok buna yönelik etkinlikler istedi. Bu da teknolojiyi daha fazla kullandı bize ve avantaj oldu. Ama dezavantaj olarak ise öğretmenlik mesleği daha çok iletişime yönelik olmalı, bundan uzak kaldık.”*

Nazlı: *“Sınavları daha kolay verebildim çevrim içi. Dikkat dağınıklığında yüz yüze dersi kaçırabilirsiniz ancak çevrim içinde tekrar dinleme şansınız var. Yine ders notlarının, pdflerin paylaşılması bizim için kolaylık oldu.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmede konuşma kaygısı yaşamalarının sebepleri teknik sebeplerden dolayı yazmaya alışma, fiziki ortamın uygun olmayışı, topluluk içinde konuşmaktan çekinme ve diğerleri tarafından yargılanma endişesidir. Bu bağlamda öğrencilerin çevrim içi ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması için ders öğretim üyelerinin demokratik bir sınıf ortamı sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretim üyesi öğrencilerle birlikte bir ders sözleşmesi oluşturarak öğrencilerin birbirini yargılamaması ve alay etmemesi için uzlaşa sağlaması gerekmektedir.

Çevrim içi ders ortamlarında kendine güven konusunda öğrencilerin kararsız bir tutum sergilediği görülmüştür. Öğrencilerin %48'i yüz yüze derslerde konuşmayı daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin yüz yüze ders ortamlarında kendilerine daha fazla güvendikleri şeklinde yorumlanabilir. Yüz yüze ders ortamında kendilerine daha fazla güven duymalarının sebebini derslerin kayıt altına alınmayışı ve birebir iletişim kurabiliyor olmaları şeklinde ifade etmişlerdir. Juhana (2012) da güven eksikliğinin öğrencilerin konuşmasını engelleyen faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilere hangi öğrenme platformunun öğrenmelerini daha olumlu etkilediği sorulduğunda Moodle platformunun öğrenmelerini daha olumlu etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Google Classroom ile Moodle arasında bir karşılaştırma yapmaları istendiğinde Moodle'a yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Moodle'a yönelik olumlu görüşlerinin temel sebebi, ders bittikten sonra 7/24 ders kayıtlarına ve dersle ilgili sunu/notlara erişmelerinin mümkün olmasıdır.

Öğretmen adayları başarı, motivasyon ve dikkati sürdürme konularıyla ilgili olarak yüz yüze öğrenme ortamının çevrim içi öğrenme ortamına göre kendilerine daha fazla katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları meslekî yeterliliğe katkı açısından çevrim içi öğrenme ortamlarının yüz yüze öğrenme ortamlarına göre daha az katkı sağladığı görüşündedirler. Çevrim içi öğrenme ortamlarının teknoloji kullanımı açısından katkı sağladığı ancak öğretmenlik mesleği iletişimi içinde barındırdığından yüz yüze öğrenme ortamlarının meslekî yeterlilik açısından daha fazla katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşimi artıracak etkinliklere yer verilmesi süreci olumlu etkileyecektir. Benzer biçimde Swan, Shea, Fredericksen, Pickett ve Pelz (2000) ders eğitimcileri ile etkileşimin ve aktif tartışmanın çevrim içi öğrenmenin başarısını önemli ölçüde etkilediğini bulmuşlardır.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında konuşma kaygılarını azaltmak ve kendilerine güven duymalarını sağlamak için eğitimcilerin derslerde öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği bir atmosfer oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf içinde kimsenin birbirini yargılamaması gerektiği ve herkesin kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri öğrencilere hatırlatılabilir.

Öğretmen adayları açısından başarı algısı, dikkati sürdürme ve motivasyon konularına çevrim içi

öğrenme ortamlarının neden daha az katkı sağladığı araştırılması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimine katkı sağlamak için ders malzemelerine rahatlıkla ulaşabilecekleri Moodle gibi platformların kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arnold, J. K., (2018). Stress to Success: Public Speaking Anxiety and its Relationship to Perceived Leadership. Education Doctoral Dissertations in Leadership. University of St. Thomas.

https://ir.stthomas.edu/caps_ed_lead_docdiss/110 Erişim Tarihi: 5.11.2022

Batiha, J. M. & Noor, N. M. (2016). Speaking Anxiety among English as a Foreign Language Learner in Jordan: Quantitative Research. *International Journal of Education and Research*. 4(10), 63-82.

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>.

Chen, P., Lambert, A., & Guidry, K. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement, *Computers & Education*, 54(2010), 1222-1232.

Creswell. J.W. and Creswell, J.D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, Sage.

Downing, K. J., Lam, T., Kwong, T., Downing, W., & Chan, S. (2007). Creating interaction in online learning: a case study. *Research in Learning Technology*, 15(3), 201–215. [doi:10.1080/09687760701673592](https://doi.org/10.1080/09687760701673592)

Fawaz M, Samaha A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nurs Forum*. <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>

Jiang, M. & Ting, E. (1998). Course design, instruction, and students' online behaviors: a study of instructional variables and students. *Perceptions of Online Learning. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, USA*.

Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class (A case study in a senior high school in South Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.

(5) (PDF) *Language anxiety in online education*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/348331697_Language_anxiety_in_online_education [accessed Nov 30 2022].

- Kim, K., Liu, S. & Bonk, C. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*. 8(4), 335-344. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.09.005>
- McKenna, K. (2018). The online classroom: a thorough depiction of distance learning spaces. *Journal of Continuing Higher Education*, 66, 13-21.
- Moore, M. (1993). *Three types of interaction: new perspectives*. Routledge.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. Jossey-Bass.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- Richmond, V. R., and McCroskey, J. C. (1998). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness*. 5th ed. Allyn & Bacon.
- Saadé, R. G., Kira, D., Mak, T., & Nebebe, F. (2017). Anxiety and performance in online learning. proceedings of the informing science and information technology education conference, Vietnam, 147-157. Santa Rosa, CA: Informing Science Institute. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3736>
- Saade, R. G. & Kira, D. (2009). Computer anxiety in e-learning: the effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education*. 8, 177-191.
- Sadiq, J. M. (2017). Anxiety in english language learning: a case study of english language learners in saudi arabia. *English Language Teaching*; 10(7), 1-7.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8, 102–120.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E. E., Pickett, A. M., and Pelz, W. E. (2000). Course design factors influencing the success of online learning. WebNet 2000 World Conference, San Antonio, TX.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication, & Information*, 2(1), 23–49. doi:10.1080/143631022000005016

FUTURE OF LANGUAGE LESSONS: INTEGRATING 4C SKILLS INTO 4 LANGUAGE SKILLS

Eylem Ezgi AHISKALI

Balıkesir University

INTRODUCTION

With the rapid development of technology in the globalizing world, competence in communication and language skills forms the basis of success not only in academic life but also in daily life. Therefore, the increasing demand for the development of these skills has created a new literature on the skills of this century. 4C skills have been added to this literature in recent studies. This concept, abbreviated as 4C skills, is actually a combination of communication, collaboration, critical thinking and creativity. These skills are considered key skills for 21st century students.

From this point of view, in this study, within the framework of the future of language lessons, what the 4C skills are and how these skills can be applied in the field of language teaching by integrating them with 4 basic language skills (reading, writing, listening, speaking). The connections of 4C skills with language teaching and their contribution to the development of 4 basic language skills have been tried to be explained. By examining the 4C skills, what is happening in the 21st century understanding of education now and what may happen in the future, and how these changes can affect language teaching are discussed in this section.

4C SKILLS INTO 4 LANGUAGE SKILLS

Individuals are expected to have multiple skills in order to be successful participants in the society of the future. This expectation has also changed the understanding in the education-teaching process. Considering the changing needs in the changing world, it can be said that innovative practices should be developed in the learning-teaching processes in order to raise individuals equipped with the basic skills required in the 21st century.

Acquiring 21st century skills is accomplished through the personalization of learning, the involvement of students and the development of creativity. Innovation in learning by developing student-centered learning is possible only by using suitable learning materials and designing learning areas related to the daily life (Zubaidah, 2016).

Today's world in education, academic achievement of the student is no longer seen as the only factor determining their success in the future (Pardede, 2020). Therefore, it is important that to introduce the 4Cs and how to integrate them into language lessons also Turkish as a native language integrated skills learning and teaching. Teachers should be trained how to develop 4C skills of their future students. It is addressed that the teachers can combine 4C skills in their lessons since they need to be make the method more effective (Radifan & Dewanti, 2020). According to the Partnership for 21st Century Learning (2011), the 4Cs consist of communication, collaboration, critical thinking, and creativity and

students should master in their classrooms to be prepared for life after school life.

COMMUNICATION

Communication is the practice of communicating ideas quickly and clearly. Communication, which plays an important role in language teaching, is the transfer of emotions and thoughts. The communication skill realized in the learning process is seen as the art of expressing or reposting in a clear and persuasive way (Yu & Mohammad, 2019). According to Hasırcı (2018), educational environments are places where learners have educational communication and gain different experiences by interacting with the activities in this environment. For this reason, students' communication skills should be improved through educational activities and it should be ensured that they are individuals who not only understand information, but also use and manage it in different ways. Similarly, Wagner (2008) emphasized the importance of effective communication in oral and written forms, one of the skills that the 21st century learner should have. Students with good communication skills have the skills to understand what the message is, to follow the purpose of the message, to choose the most appropriate communication tools and ways, to manage and use other digital technologies and resources to express their ideas, and to interact cooperatively in group work when necessary.

Communication skill performed during the learning process is seen as an art of clearly and persuasively expressing or sending coherent messages, ideas, questions, and instructions (Yu & Mohammad, 2019). This art will develop in the hands of language teachers and will set an example for students. Today students need to communicate using digital media and media to support personal and group learning, share information efficiently and effectively using appropriate digital media and media, and communicate thoughts and ideas clearly and effectively to different audiences using a variety of media and formats. They must use prepare slides and posters and discuss it with their friends in the classroom, we can promote our students' communication skills by providing them talking with their peers and also make them use of contemporary technological tools such as social media, blogs, web tools, Google classes, etc. in this digital age developing communication skills with the frame of 4C, it also fosters the four main language skills.

Therefore, when considering the speaking skill in language teaching, it is clear that the curriculum revision of this skill area is necessary. It is necessary to address the need to develop today's communication skills and a strong understanding of the competitiveness and productivity of individuals in the 21st century. For this reason, teachers should be made aware of the four basic skills in language lessons, and specifically speaking skills, and individuals who are suitable for the 21st century should be trained.

COLLABORATION

Collaboration and communication at the same time strongly reflect the adult world (Sipayung, Sani, Rahmatsyah, Bunawan, 2018). Collaboration is an attempt to demonstrate the ability to work

effectively and respectfully with diverse teams to achieve common goals with shared responsibility. Collaboration is important because whether students realize it or not, many researchers state that collaborative work increases students' learning and productivity (Kumpulainen & Mutanen, 2000).

Collaboration skill is the ability to work together effectively and efficiently, showing respect for different teams, fluency and willingness to make decisions needed to achieve common goals (Greenstein, 2012). According to Elola and Oskoz (2010), integrating the element of cooperation during learning activities enables students to develop their ideas more effectively than working alone.

Today's world students must probably work with other people for the rest of their lives. Practicing collaboration them to learn that other people don't always have the same ideas that they do. Palmer (2015) states that collaboration will make classroom activities resemble the real world via sharing some information, make some presentations, and also projects. In addition, it is stated that collaborative work in solving any problem allows individuals to create each other's ideas, and a creative product emerges at the end of this process.

When considered in terms of language skills, it helps them to develop their writing skills in particular (Jones, 2007). Since students are more comfortable with their friends, they also become proficient in the language field by collaborating with more competent students (Lai, 2011). Furthermore Erdoğan (2019), emphasize that in a language class writing a short story, completing a half story, making short films on a given topic, drawing conclusions from a reading material can be good ways to promote collaboration skills. When language lessons are combined with collaboration, which is one of the 4c skills, it affects both students' academic development of four basic language skills and their cooperation and communication skills in daily life.

CRITICAL THINKING

One of the skills that individuals should have in the 21st century is the ability to think critically. It is thought that one of the most important skills to be acquired for qualified individuals is the ability to think critically. For this reason, the information given in the education process should be associated with life without being in theory. Critical thinking is a skill that justifies actions and enables the application of this knowledge gained in a context (Pieterse, Lawrence, and Friedrich-Nel, 2016). While individuals who have this skill and use it actively, carry out a rational and logical process in their decisions, it has been observed that individuals who have not developed critical thinking skills conduct a random process in their decisions (Kökdemir, 2003). It is expressed as carrying out mental operations and showing tendencies in this direction by taking into account different thoughts as well as his own thoughts about an event or situation that the individual encounters (Ertaş Kılıç & Şen, 2014). For this reason, one of the most important skills to be acquired for qualified and effective individuals in the 21st century has been accepted as the ability to think critically.

Considering critical thinking with its educational dimension, it can be interpreted as logical judgment of the data at hand without mixing emotions and values. The purpose of critical thinking is to

help students recognize the prejudices, assumptions and misconceptions they encounter in daily life. For example, when considering listening/watching or reading skills in language teaching, appreciating the accuracy and adequacy of the speaker's messages, distinguishing the up-to-dateness of the author's or speaker's data, and checking the validity and reliability of the information is only possible with the acquisition of critical thinking skills.

With the acquisition of this skill, which is also important for the individual in daily life, the individual can critically evaluate the media, advertisements, political messages, television programs or films. In order to gain evaluation proficiency, activities that include critical thinking skills must be organized in curricula. In general, it is important for people to learn to think critically in their own life for the sake of achieving individual enrichment and integrity, because critical thinking helps the individual to manage himself in life, to see his choices clearly, to be liberated from coercive influences, and to offer examined lives (Chaffe, 2000). What is expected from educated individuals is to be able to question what they have learned, accepted, encountered information and expressions, make logical inferences and relate them to daily life. Thus, students who have critical thinking skills, one of the 4C skills, are provided to think critically about solving the problems that arise around teachers through creativity and innovation.

CREATIVITY

The concept of creativity has been tried to be explained with different approaches since the beginning of the twenty-first century. According to Üstündağ (2004), creativity is one of the most difficult concepts that comes to mind when the questions of what, why, where, how, who, and when are asked in almost every field. Creativity has been defined as the mental ability of individuals to use their intelligence and problem-solving skills effectively to produce a new and original product or idea (Aslan, 2001). Creativity it is a skill that exists in every individual and can be found in every part of human life, a whole of processes that covers a wide area from daily life to scientific studies, an attitude and behavior (San, 1985).

According to Maslow (2001) creativity, which is the universal heritage that every newborn person acquires, is closely related to the individual's self-realization and plays a role in the formation of life satisfaction. According to him, spontaneous, game-like creativity is basic creativity. As such, creativity is not a privilege peculiar to certain experts, but a situation that can be seen in almost everyone. In today's 21st century world, which aims to advance scientifically and technologically, great importance is attached to the concept of "creativity" from parents, educators, business world and art world. Afandi, Sajidan, Akhyar, & Suryani wrote that students' creativity in facing the 21st century in the industrial era 4.0 will greatly depend on the creative thinking of students in the future, namely the process of one's intelligence / students in creating new ideas. In education, the existence of creative thinking and the individual's acquisition of these are effective in improving their academic success as well as in daily life (Güven and Kürüm, 2006).

Creativity, it can be defined as putting things together in new ways (conceptually or artistically), constructing something new, working to create an interesting situation using unusual or unusual situations (Brookhart, 2010). Students with creativity skills; broadly, using an idea generation technique (such as brainstorming), generating new and valuable ideas, developing creative ideas and thoroughly examining, analyzing and evaluating their own ideas in order to maximize them (Trilling and Fadel, 2009). The student who has creativity skills will be equipped with skills such as developing, applying and communicating new ideas to others, being open and sensitive to new and different views, and using technology to create new creations.

When considered in the field of language teaching, creativity is a skill that can be applied to the development of all basic language skills. According to Sternberg and Lubart (1999), creativity; It is the ability to produce a work that is both original and appropriate. Creative thinking skills are related to the ability to apply a new approach to solving a problem and to be innovative. When creativity, which is the presentation of imagination, observations and perceptions of the outside world in different styles, is used in writing processes, many creative products are created with creative writing activities. For example, pair or group work can be done with students on brainstorming, the style to be written, the words to be chosen, the grammatical structures, and the use of ideas in a context.

The creative writing process, which is carried out with pairs, make possible for the students to see each other's strategies, the successful ones interact with the less successful ones and transfer information, and the process becomes student-centered (Hedge, 1991). Or, in an activity aimed at practicing communication skills, the written reports collected by the students can be made orally in the form of a video, where they can reveal their own creative and original works without any restrictions.

One of the language teaching activities to develop creativity is undoubtedly creative drama. Regarding the relationship between creative drama and creativity, Spence-Campbell (2008) stated that dramatic activities are not in the form of a linear sequence, on the contrary, they have a variable structure, and students exchanged ideas and make common decisions in order to solve difficult or contradictory situations in this variable structure. indicates that they have reached a conclusion. He emphasizes that this situation that creative drama activities do in language teaching will increase their creativity.

As a result, educational processes have an important role in the development of an individual's creativity (Levin-Goldberg, 2012). This indicates the role of teachers in developing students' abilities. The teacher should be a guide in the design and development of learning programs that will focus on strengthening this skill and should include various activities that can be carried out to train students' creativity in language lessons.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

21st century learning is often defined as educational reform that aims to equip every student with the skills necessary to face the challenges of the 21st century (Beetham & Sharpe 2013). However, some of the teachers still continue to teach language using traditional techniques that do not benefit

students because they do not yet understand this concept in depth. But every educator has the responsibility to raise questions that will guide students towards these skills during the teaching process. Therefore, in this study, considering the future of language teaching, It was aimed at how the 4C could be integrated into 4 language skill with the language teaching. In this context, students can make rapid progress in language teaching with this learning style, which consists of four basic elements: cooperation, communication, creativity and critical thinking.

According to Guo (2016), the 4C model has constructivist, critical and collaborative characters that complement each other. The collaborative character enables them to collaborate with each other and discuss within the group, so that they can equalize the learning achievements of the students and reduce the gap between them.

As it is known, interactive technological tools and innovative applications developed in the education process offer new methodological approaches to teachers. In order for these new methodological approaches to be learned and applied in the classroom, the curricula must be updated and the skills combined with these new methodological approaches must be included in these programs. In addition, teachers should support their students to acquire these skills.

Consequently, in the future of language lessons to integrating 4C skills into 4 language skills, first of all, program makers should develop a curriculum for the language learning-teaching process and then give various trainings to teachers to implement this curriculum.

REFERENCES

- Afandi, A., Sajidan, S., Akhyar, M., & Suryani, N. (2018). Pre-service science teachers' perception about high order thinking skills (hots) in the 21st century. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2(1), 107-114.
- Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(16), 15-21.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria VA Pub.
- Chaffee, J. (2010). *Thinking critically*. Houghton Mifflin Company.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51-71.
- Erdogan, V. (2019). Integrating 4c skills of 21st century into 4 language skills in efl classes. *International Journal of Education and Research*, 7(11), 113–124.
- Ertaş Kılıç H., & Şen, A. İ. (2014), UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) 1-12.
- Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st century skills: a guide to evaluating mastery and authentic learning*. Corwin Pub.

- Guo, Z. (2016). *The cultivation of 4c's in China critical thinking, communication*. International Conference on Education, Management and Applied Social Science, 1-4.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75- 89.
- Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, 13(19), 895-922.
- Hedge, T. (1991). *Writing*. Oxford University Press.
- Jones, L. (2007). *The student-centred classroom*. Cambridge University Press.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Kumpulainen, K., & Mutanen, M. (2000). Mapping the dynamics of peer group interaction: A method of analysis of socially shared learning processes. In H. Cowie, & G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (pp. 144-160). Pergamon Press.
- Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review*. Pearson Pub.
- Levin-Goldberg, J. (2012). Teaching generation tech x with the 4cs: using technology to integrate 21st century skills. *Journal of Instructional Research*, 1, 59–66.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). Kuraldışı Yayıncılık.
- Palmer, T. (2015). *15 characteristics of a 21st-century teacher*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4cs into efl integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6, 71–85.
- Partnership for 21st Century Learning. (2011). *P21 Framework definition*. Retrieved December 15, 2022, from http://www.p21.org/our-work/p21-framework/P21_Framework_Definitions_New_Logo2015.pdf.
- Radifan, M. F., & Dewanti, R. (2020). The incorporation of 4c skills in senior high school english teachers' lesson plans. *STAIRS English Language Education Journal*, 1(1), 42–54.
- San, İ. (1985). *Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro* (Ed. H. Ö. Adıgüzel). Natürel Kitap Yayıncılık.
- Sipayung, D.H., Sani, R.A. Rahmatsyah, Bunawan, H. (2018). *Collaborative inquiry for 4C skills*. Proceedings of the 3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2018).
- Spence, S., & Campbell, M. (2008). *Pedagogical change: using drama to develop the critical imagination*. Doctoral Dissertation. University of Alberta.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg (Ed.). in *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- T. Pieterse, H. Lawrence, and H. Friedrich-Nel (2016). Critical thinking ability of 3rd year radiography students. *Heal. SA Gesundheit*, 21, 381–390.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century learning skills*. John Wiley & Sons Pub.

Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık.

Wagner, T. (2008). Even Our “Best” schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Educational Leadership*, 66(2), 20-25.

Yu, T. X., & Mohammad, W. R. W. M. (2019). Integration of 21st century learning skills (4c elements) in interventions to improve english writing skill among 3k class students. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 100-113.

Zubaidah, S. (2016). 21st century skills: skills taught through learning. *State University of Malang Journal*, 1 (1): 1-17.

EYLEM ÜZERİNE YANSITMA İÇİN KLİNİK DANIŞMANLIK MODELİNİN ELE ALINMASI: ARAŞTIRMA VE UYGULAMA

Aleyna ABUŞKA

M.A. Candidate, Izmir Demokrasi University, Institute of Social Sciences, Department of English
Language Teaching, Izmir, aleynaabuskaa@gmail.com

Asst. Prof. Dr. Nurdan KAVAKLI ULUTAŞ

Izmir Demokrasi University, Faculty of Education, English Language Teaching, Izmir,
nurdankavakli@gmail.com

ÖZET

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları boyunca bireysel beceri ve yetkinliklerini geliştirmeyi temel alan bir modeldir. Temel olarak KDM, (a) ön görüşme, (b) gözlem ve veri toplama, (c) veri analizi, (d) son görüşme ve (e) yansıtma olmak üzere 5 döngüden oluşmaktadır (Bulunuz ve Bulunuz, 2015). KDM, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 2209 kod numarası ile onaylanmış ve İngilizce öğretmen adaylarına KDM'yi tanıma ve uygulama ile olası mesleki gelişimlerine olan katkısını incelemeyi amaçlayan bu araştırma projesinin de temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de yer alan bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi (İDE) bölümündeki tüm son sınıf öğrencilerine yüz yüze oturumlarla KDM tanıtılmış ve beraberinde kolaylı örneklem yöntemiyle gönüllü olarak iki katılımcı belirlenmiştir. Öğretmen adayının hazırlandığı, gözlemlendiği, video kaydına alındığı ve yansıtıcı uygulama yoluyla geri bildirim verildiği bu çalışmada, araştırmacı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı iş birliği içinde ilgili aşamalardan oluşan döngü titizlikle takip edilmiştir. Karma yöntem araştırma desenini temel alan çalışmada, nicel veri öğretmen adaylarının süreç öncesi ve sonrası KDM'nin mesleki gelişimleri için kullanımına yönelik tutumlarından oluşurken, nitel veri ise KDM döngüsünde yer alan ve öğretmen adayları ile yapılan ön ve son görüşmedeki yansıtıcı uygulamalarının odak grup görüşmelerinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, yakın zamanda TÜBİTAK'a sonuç belgesi olarak sunulacak olan yaygınlaştırma raporunun da temelini oluşturacaktır.

Anahtar sözcükler: klinik danışmanlık modeli, KDM, İngilizce öğretmen adayları, üzerine yansıtma, İDE, TÜBİTAK

ADDRESSING CLINICAL SUPERVISION MODEL FOR REFLECTION-ON- ACTION: RESEARCH AND PRACTICE

ABSTRACT

The Clinical Supervision Model (CSM) aims to enhance individual skills and competencies of teacher candidates throughout their practicum implementations. Basically, CSM involves 5 cycles introduced as (a) pre-conference, (b) observation and data collection, (c) data analysis, (d) post-conference, and (e) reflection (Bulunuz & Bulunuz, 2015). Taking CSM as the core of this study, a research project which

has been approved by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) under the number of 2209 and aims at introducing and applying CSM to the pre-service English language teachers for their professional development will be elaborated. To mention, through convenience sampling, two project participants were selected voluntarily from the department of English Language Teaching (ELT) at a state university in Türkiye, where CSM was introduced to all senior students by means of face-to-face sessions. The cycles in the model were followed robustly with the help of a researcher, classroom teacher and an academic counsellor where the teacher candidate was prepared, observed, video-recorded and given feedback in lieu of reflective practice. Eliciting a mixed-methods research design, quantitative data collection was composed by defining teacher candidates' attitudes towards the process and the use of CSM for their professional development both a *priori* and *posteriori*, and qualitative data collection was flourished by the focus group interviews together with the teacher candidates' reflective reports gathered at the stages of pre- and post-conference. The results will encompass the dissemination report which will be submitted to TUBITAK imminently as a final step.

Keywords: clinical supervision model, CSM, pre-service English language teachers, reflection-on-action, ELT, TUBITAK

1. INTRODUCTION

Clinical Supervision Model has been in use since 1960s as an effective method for teacher training in the USA (Pajak, 2002). Since its first use, there have been several developments and changes about Clinical Supervision Model (*hereafter* CSM). Today, we use the modified version of CSM which was adapted by the Department of Early Childhood Education at Georgia State University (ECEGSU).

The model's main aim is to assist pre-service teachers through their observations and teaching practices at practicum schools and contribute positively to their professional development (Acheson & Gall, 2003) with the help of teacher educators and classroom teachers. Despite its long history, there is a huge gap in literature related to its effectiveness in teacher education. Therefore, this study aims to explain the essentials of CSM together with its basic cycles to conduct and gather possible contributions in teacher education (Bulunuz, et. al., 2014).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Clinical Supervision Model (CSM)

CSM is a teaching practice model that ensures the common and effective participation of stakeholders involved in the teaching practicum (*hereafter* TP) in giving feedback to each other. These stakeholders include the teacher educators at the universities, classroom teachers at the practicum schools, and the pre-service teachers serving for TP. Considering the factors such as content knowledge in teacher training and the quality of the pre-service teacher, CSM seems to be a model with the highest potential in training effective teachers since it increases the quality of the guidance service the pre-service teachers receive while applying theoretical knowledge acquired at the Faculty of Education in

state schools which are -in fact- their real teaching environments.

It is a counseling system that *a)* establishes mutual communication between stakeholders at macro and micro levels; *b)* allows the pre-service teacher to be observed regularly by the classroom teachers and the teacher educators, as well as to receive systematic feedback (Gürsoy, Kesner, & Salihoğlu, 2016); *c)* provides constructive support and guidance to pre-service teachers in order to be effective teachers in the future; and *d)* ensures stakeholders' effective participation during the meetings.

2.1.1. The Components of CSM

CSM has a cycle that is needed to follow for each session. These are the stages of 1) Pre-conference; 2) Observation and Data collection; 3) Data analysis; 4) Post-conference; and 5) Reflection which are elaborated in detail below.



Figure 1. CSM Cycle

In the **pre-conference stage**, the pre-service teacher is expected to prepare a lesson plan 1-2 days in advance, and to show it to the classroom teacher assigned to him/her for getting feedback so to reduce the potential problems to occur during the conduction of the assumed lesson. This will be effective in terms of achieving a successful performance before even starting off the process.

Basically, the lesson plan is discussed in the following parts: *a)* goals and achievement; *b)* teaching methods to be used; *c)* questions to be asked to students; *d)* precautions to be taken when there are students who will disrupt the flow of the lesson; and lastly *e)* evaluation methods to be used at the end of the lesson (Gordon & Maxey, 2000). This process helps the pre-service teacher together with the classroom teacher to understand one another in order to achieve mutual harmony in-between. If the pre-service teacher is stressed and anxious before the lesson, the pre-conference stage will help him/her relax and feel better before the actual teaching practice, as well.

In the **observation and data collection stage**, the entire performance of the pre-service teacher is recorded from the beginning to the end of the lesson either by video/audio recorder, or by taking notes in a notebook through manual recording. All the recordings made, and the notes taken by the stakeholders in the observation form constitute the data about the pre-service teacher's conduction of an actual lesson. During this process, no interference is allowed by the classroom teacher, and thus, delayed until s/he finishes the course. However, initially, the classroom teacher is expected to aid the pre-service teacher to prepare the class for the lesson, make technical preparations, prepare the teaching materials to be used, and the like.

In the **data analysis stage**, the classroom teacher indicates what pre-service teacher's strengths are in the lesson and let pre-service teacher to analyze himself/herself by observing the recorded sessions. Herein, the classroom teacher tells what areas s/he needs to improve. Later, the teacher educator identifies and analyzes what areas pre-service teacher needs to improve by going through the notes s/he has taken.

In the **post-conference stage**, teacher educator generally manages the flow of the interview. First, pre-service teacher makes a reflection (self-assessment) about the lesson. Three basic elements can be mentioned while reflecting: 1) describing the experience in detail; 2) including feelings and thought about the experience; and 3) evaluating the experience by looking at these descriptions and emotions. Lastly, the classroom teacher and the teacher educator make their evaluations respectively.

In the final stage of **reflection**, teacher educator gets all the data and reviews the effectiveness of his/her supervision during the process individually, and thus completes the cycle of CSM. A definite action plan and a robust structure should be designed here for the pre-service teacher's further practices.

2.2. Reflection on Action

As Burns and Bulman (2000) suggested "reflection-on-action is the retrospective contemplation of practice in order to uncover the knowledge used in a particular situation, by analyzing and interpreting the information recalled where the reflective practitioner may speculate how the situation might have been handled differently and what other knowledge would have been helpful" (p. 5). In other words, it is the process of thinking about what happened after the event in order to modify future behavior, or as Dewey (1933, p. 87) suggests, "growth is the result of reconstructing experiences", and by reflecting on these experiences we can reshape our own teaching strategies.

Within this scope, our TUBITAK project (*see part 4. About the project: An Introduction of the Clinical Supervision Model to Pre-Service English Language Teachers and Its Application for Their Professional Development*) has also started with problems for us to reflect on, about pre-service teachers' TP sessions at the Faculties of Education at universities. Therefore, problems arise from the teacher educators at the universities, classroom teachers at the practicum schools (also called *mentors*), and from the pre-service teachers are explained below to shed light on the aforementioned issues.

2.2.1. Problems arise from the teacher educators

Teacher educators are the professors working at universities as instructors. Before the pre-service

teachers are announced for their state schools to observe and practice their teaching practices, they are generally grouped into either 3 or 4, and a supervisor (teacher educator) is assigned for them. A supervisor is normally expected to observe his/her students' teaching practices and support them by means of the assignments, school placements, their follow-ups, and so on and so forth.

However, other problems may arise that can affect the pre-service teachers' TP experiences in a negative way. For instance, s/he may not give enough amount of feedback after the teaching sessions, or the feedback may lack quality or content. It may also be full of judgements that may discourage the pre-service teacher in a way that hurt his/her feeling or discouraging for his/her career plans on being a future teacher. S/he may also observe the pre-service teacher inadequately due to the workload at the university or s/he may just not want to cooperate with the classroom teacher at all. Not creating flexible environment for the pre-service teacher during the observation or feedback session is included in the problems that may arise from the teacher educator, as well.

2.2.2. Problems arise from the classroom teacher

When pre-service teachers are sent to the practicum schools where they are expected to observe and practice their teaching skills, a classroom teacher working at that practicum school is also assigned for them. This classroom teacher is responsible for the pre-service teachers' follow-ups, observations, and teaching practices. However, classroom teachers sometimes feel that being a mentor for a group of pre-service teachers is an extra work and may not want to take the responsibility of that. They may think that it is the teacher educators' job to assist and/or train pre-service teachers.

Additionally, they may not give productive or positive feedback for the pre-service teachers which results in discouraging incidents that a pre-service teacher may not forget during his/her whole career. Inadequate feedback is also a problem for the pre-service teachers because the classroom teachers are the ones that are at the real teaching environments, and they are basically the experts in the area. So, although pre-service teachers need their expert opinions on their teaching sessions, it may not be possible to get appropriate feedback due to the workload or reluctance of the classroom teachers. Some classroom teachers may be arrogant and may not want to give pre-service teachers enough opportunities for teaching practices, as well. In a similar vein, these may affect the pre-service teachers' perceptions on their future teaching careers.

2.2.3. Problems arise from the pre-service teachers

Problems may also arise from the pre-service teachers, since they are "walking the bridge between theory and practice" for the first time in their academic years (Smith & Lev-Ari, 2005), it gets hard for them to adapt to a new world during their TP sessions which is like a baseline of their professional lives for them. For instance, they may lack the value of responsibility and mostly want to observe the classroom teaching rather than practice teaching in real classrooms by avoiding feedback for their further practices. They may also have limited teaching skills in terms of practice as they may believe that theoretical courses are covered in their faculties more than practical implementations, or if properly implemented, these are limited to micro-teaching sessions.

3. THE CONTRIBUTIONS OF CSM TO TEACHING PRACTICUM (TP)

TP is the first step in the process of transferring the theoretical knowledge acquired during the four years to the real teaching environment. Pre-service teacher, thus, both tries to adapt to the real teaching environment and struggles with the lack of experience. In the process of gaining professional competence, the necessary support should properly be given. At this point, CSM primarily supports the pre-service teacher, and this support brings together the three stakeholders, answers the questions in the minds of the pre-service teacher in a flexible environment and tries to back-up their deficiencies for future practices.

In doing so, classroom teachers develop the ability to analyze the strengths and proper aspects of the course they follow. They have the responsibility to make constructive suggestions to pre-service teachers in line with the notes they have gathered during the observation. Herein, the interviews help pre-service teachers to identify their deficiencies and create an action plan for future practices since creating an action plan is of great importance in the pre-service teachers' self-assessment and professional development.

4. ABOUT THE PROJECT: AN INTRODUCTION OF THE CLINICAL SUPERVISION MODEL TO PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND ITS APPLICATION FOR THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

“An Introduction of the Clinical Supervision Model to Pre-Service English Language Teachers and Its Application for Their Professional Development” is a project funded by “TUBITAK 2209-A: University Students Research Projects Support Program” under the number of 191B012102307. This project's aim is to examine the contributions of CSM on the professional development of pre-service English language teachers.

In the context of the project, first, CSM is introduced to senior students at the department of English Language Teaching studying at a state university in Izmir, then 2 volunteers are selected and involved in the project. The participants are selected from volunteers who are appointed to the same practicum school and assigned to the same classroom teacher and to the same supervisor (teacher educator) for their TP. Their teaching practices are observed regularly both by the classroom teacher and the supervisor, the feedback sessions are made as suggested in the CSM cycle (*post-conference*), and an action plan is created each time. The results of the study have just been reported to TUBITAK and will be shared on our further studies.

5. DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

It is a crystal-clear fact that CSM has a significant role in teacher education in Türkiye. It can be deduced that with the possible contributions of it, TP sessions will be more fruitful in that pre-service teachers get better feedback, have better mutual communication and interaction with their supervisors (teacher educators) and mentors (classroom teachers), whereby they have a chance to develop

themselves more professionally. In this context, it is recommended that pre-service teachers' perceptions towards a good career pursuit will be more positive if supported. It is also recommended that further academic research on CSM is needed in literature to detect the possible effects of CSM on pre-service teachers' professional development in different fields so to take related precautions, and lace future teachers with demanded skills.

REFERENCES

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. John Wiley & Sons.
- Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmanlık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 131-141.
- Bulunuz, N., Gürsoy, E., Kesner, J., Göktalay, Ş. B., & Salihoğlu, U. M. (2014). The implementation and evaluation of a clinical supervision model in teacher education in Turkey: Is it an effective method? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(5), 1823-1833.
- Burns, S., & Bulman, C. (2000). *Reflective practice in nursing: The growth of the professional practitioner*. Blackwell Science (2nd Edition), Oxford.
- Dewey, J. (1933). *How we think.: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D.C. Heath & Co, Boston, Massachusetts.
- Pajak, E. F. (2002). Clinical supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(3), 189–205.
- Farrell. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schon. *TESOL Journal*, 3, 7–16.
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development (2nd Edition), Alexandria, Virginia.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.

DENKLİK BAĞINTISI BAĞLAMINDA DİKLİK KAVRAMINA FARKLI BİR BAKIŞ: MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAVRAYIŞLARI

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye AYAN CİVAK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir,
rukiye.ayancivak@idu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Esra DEMİRAY

Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara,
esrademiray@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bağıntı ve özellikle denklik bağıntısı matematiksel birçok kavramın ve konunun altında yatan önemli kavramlardır. Diklik kavramı ise genellikle yalnızca geometri alanında ele alınan önemli bir kavramdır. Bu kavramların matematik eğitiminde az çalışılmış alanlardan olmasının ötesinde bu kavramların birlikte çalışıldığı çalışmaların çok nadir olduğu görülmektedir. Diğer yandan, matematik öğretmen adaylarının alan bilgilerinin incelenmesi onların matematiksel konu ve kavramlara yönelik sahip oldukları kavrayışların ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Böylelikle matematik öğretmen adaylarının gelecekteki öğretimlerinde etkili olabilmeleri için güçlü ve zayıf yanlarının yanı sıra bu alandaki ihtiyaçları da ortaya konulabilmektedir. Bu çalışma kapsamında denklik bağıntısı ve diklik kavramları birlikte ele alınmış ve matematik öğretmeni adaylarının bu iki kavram hakkındaki kavramsal bilgileri kapsamlı olarak incelenmiştir. Daha detaylı belirtmek gerekirse, bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının bir bağıntı olarak tanımlanan diklik kavramının bir denklik bağıntısı olup olmadığına yönelik akıl yürütmeleri ve bu sayede onların bu kavramlara yönelik kavrayışları ve akıl yürütmelerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılara açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve onların yazılı cevapları alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara ve İzmir’de bulunan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 102 ilköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencisidir. Bu bağlamda bu çalışma betimleyici bir çalışma olup çalışmanın deseni tarama deseni (survey design) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların açık uçlu soruya verdiği cevaplar nicel olarak ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmiş ve katılımcıların cevapları bu anahtara göre puanlanmıştır. Daha sonra katılımcıların cevaplarının içeriği detaylı olarak incelenerek onların denklik bağıntısı ve diklik kavramlarına yönelik açıklamaları kodlanmıştır. Bu kodlar bir araya getirilerek katılımcıların kavrayışlarına ve akıl yürütmelerine yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların yaklaşık olarak yarısının denklik bağıntısı ve diklik kavramlarına yönelik soruya doğru cevap verdikleri görülmüştür. Matematik öğretmen adaylarının diklik kavramını, denklik bağıntısının koşullarına göre yorumlamakta zorlandıkları görülmüştür. Başka bir deyişle, katılımcıların bazılarının verilen bağıntının yansıma, simetri ve geçişme özelliklerine sahip olup olmadığını tam olarak açıklayamadığı görülmüştür. Bunun

yanı sıra, katılımcılarının kavrayışlarının temel olarak denklik bağıntısı koşullarının tanımlarına ve özelliklerine dayandığı belirlenmiştir. Ancak diklik kavramının geometrik yönüne odaklanmamışlardır. Bu bağlamda analiz sonuçlarının desteklenmesi için örnek açıklama ve çizimlere yer verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarının matematik öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine yönelik olarak desteklenmesi ve öğretmen eğitimi programlarının denklik bağıntısı ve diklik kavramları ve bunların öğretimi açısından düzenlenmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: denklik bağıntısı, diklik, matematik öğretmen adayları

A DIFFERENT APPROACH TO PERPENDICULARITY WITHIN THE CONTEXT OF EQUIVALENCE RELATIONS: CONCEPTIONS OF PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

Relations and especially equivalence relations are important concepts in mathematics that lie at the heart of many mathematical concepts and topics. Perpendicularity is also an essential concept that is usually studied in geometry. These concepts are among the ones that are studied rarely in mathematics education. Moreover, it is even rarer to see studies in which the two concepts have been studied together. Additionally, it is essential to investigate preservice mathematics teachers' content knowledge in order to document their conceptions related to mathematical concepts. Such studies would be beneficial to understand strong and weak aspects of preservice mathematics teachers, as well as their needs. Within the context of this study, the concepts of equivalence relations and perpendicularity are studied together to investigate preservice mathematics teachers' conceptual knowledge in a more comprehensive way. To be more specific, the purpose of this study is to investigate preservice mathematics teachers' conceptions and reasoning related to the equivalence relations and perpendicularity as they are asked to reason about whether the perpendicularity relation is an equivalence relation or not. To this purpose, an open ended question was asked to the participants and their written responses were gathered. The participants of this study are 102 freshman students who were enrolled in Elementary Mathematics Education program at two universities in İzmir and Ankara. In this respect, this study is a descriptive study that uses a survey design methodology. The responses gathered from the participants were analyzed quantitatively and by content analysis methods. The responses of the participants were analyzed using a scoring rubric that was developed by the researchers. Later on, the contents of their responses were examined in more detail, and a codebook regarding their conceptions related to equivalence relations and perpendicularity was developed. These codes were then merged to form categories related to the conceptions and reasoning of the participants. The results of the analysis revealed that nearly half of the participants answered the question including the concepts of equivalence relations and perpendicularity correctly. However, it was seen that preservice mathematics teachers had difficulty in interpreting the perpendicularity in terms of the conditions of the equivalence relation. In other words, some of them could not properly explain whether the given relation is reflexive, symmetric,

and transitive. In addition, their conceptions were mostly based on the definitions and properties of the conditions of the equivalence relations. However, they did not focus on the geometric aspect of the perpendicularity. Several examples from responses and drawings of the participants were presented to support the analysis. It is considered that the findings of the study are significant in order to support the professional development of preservice mathematics teachers and for a consideration of revising teacher education programs in relation to the concepts of equivalence relations and perpendicularity.

Keywords: equivalence relations, perpendicularity, preservice mathematics teachers

GİRİŞ

Bağıntı ve özellikle denklik bağıntısı matematiksel birçok kavram ve konunun altında yatan önemli kavramlardır. Bu kavramlar soyut matematiksel kavramlar olarak ele alınsalar da aslında günlük hayatta da yer alan kavramlardır. Bu bağlamda bağıntı en genel anlamda, “ilişki” olarak tanımlanabilir. Matematiksel olarak ise bağıntı bir kümenin bazı elemanları ile diğer bir kümenin bazı elemanları arasında belirli bir özelliğe göre kurulan ilişkidir (Karakaş, 2011). Matematiksel olarak iki çokluk arasında sonsuz sayıda bağ kurulabilir. Bu bağlara örnek olarak “küçüktür”, “büyüktür”, “eşittir/eşit değildir”, “kapsar”, “paraleldir” ve “diktir” gibi ilişkiler verilebilir. En genel anlamda bu ilişkilere bağıntı denebilir. Ancak, bir bağıntının her zaman bir anlamı olması gerekmez. $\beta \subseteq A \times B$ olmak üzere $A \times B$ kümesinden rastgele seçilen bir altküme bilinen bir şeyi tanımlasa da tanımlamasa da daima bir bağıntıdır (Hammack, 2018). Dikkat edilirse bağıntı bir kümedir (Hammack, 2018).

Bir bağıntı yansıma, simetri, ters simetri ve geçişme özellikleri açısından incelenebilir. Aşağıda bu özellikler kısaca açıklanacaktır. Buradan sonra herhangi bir A kümesinde tanımlanmış bağıntılardan bahsedeceğiz.

1. Yansıma özelliği: β , A’da tanımlanmış bir bağıntı olsun. A kümesinin her x elemanı için (x, x) ikilisi β ’nin elemanı oluyorsa β ’nin yansıma özelliği vardır ya da β yansıyan bir bağıntıdır.

$$\forall x \in A \text{ için } (x, x) \in \beta \text{ ise } \beta \text{ yansıyan bir bağıntıdır.}$$

$$x \in A \Rightarrow (x, x) \in \beta$$

2. Simetri özelliği: β , A’da tanımlanmış bir bağıntı olsun. β kümesinin her (x, y) elemanı için (y, x) ikilisi β ’nin elemanı oluyorsa β ’nin simetri özelliği vardır ya da β simetrik bir bağıntıdır.

$$\forall (x, y) \in \beta \text{ için } (y, x) \in \beta \text{ ise } \beta \text{ simetrik bir bağıntıdır.}$$

$$(x, y) \in \beta \Rightarrow \forall (y, x) \in \beta$$

3. Ters simetri özelliği: β , A’da tanımlanmış bir bağıntı olsun. β kümesinin her (x, y) elemanı için (y, x) ikilisi β ’nin elemanı olmuyorsa β ’nin ters simetri özelliği vardır ya da β ters simetrik bir bağıntıdır.

$$\forall (x, y) \in \beta \text{ için } (y, x) \notin \beta \text{ ise } \beta \text{ ters simetrik bir bağıntıdır.}$$

$$(x, y) \in \beta \text{ ve } (y, x) \in \beta \Rightarrow y = x \text{ olmasını gerektiriyorsa } \beta \text{ ters simetrik bir bağıntıdır.}$$

$$(x, y) \in \beta \text{ ve } (y, x) \in \beta \Rightarrow y = x$$

x, y $\in \beta$ ve $x \neq y$ ise, (x, y) $\in \beta$ ya da (y, x) $\in \beta$ olabilir ancak ikisi aynı anda β ’nin elemanı olamaz.

4. Geçişme özelliği: β , A'da tanımlanmış bir bağıntı olsun. β kümesinin her (x, y) elemanı ve (y, z) elemanı için (x, z) de β kümesinin elemanı ise β 'nin geçişme özelliği vardır ya da β geçişmeli/geçişken bir bağıntıdır.

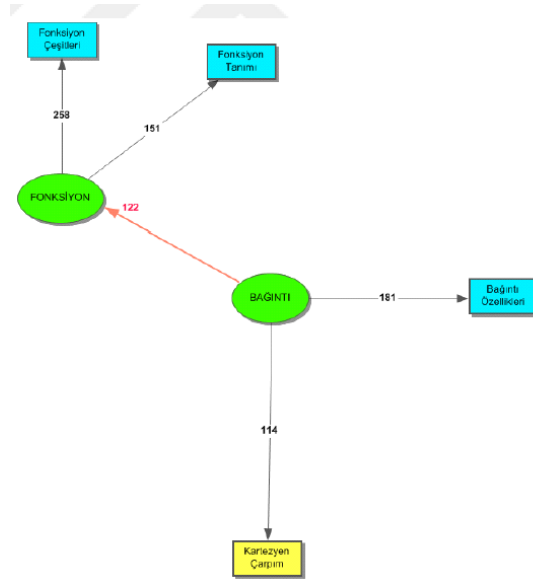
$$\forall (x, y) \in \beta \text{ ve } (y, z) \in \beta \text{ için } (x, z) \in \beta \text{ ise } \beta \text{ geçişmeli/geçişken bir bağıntıdır.}$$

$$\forall (x, y) \in \beta \text{ ve } (y, z) \Rightarrow (x, z) \in \beta$$

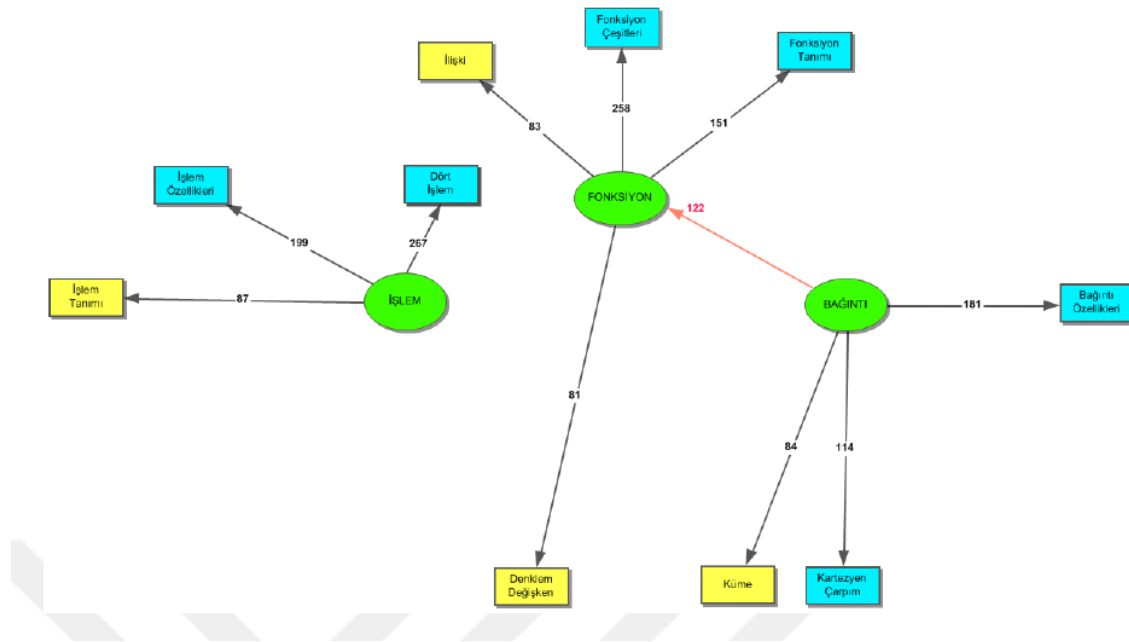
Bu bağlamda bir bağıntı yansıma, simetri ve geçişme özelliklerini sağlıyorsa denklik bağıntısıdır. Denklik bağıntısı da rasyonel sayılar dahil matematiksel birçok konu ve kavramın altında yatan bir kavramdır.

Alanyazında bağıntı ve denklik bağıntısı ile ilgili matematik öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bunlardan ilki Moralı, Köroğlu ve Çelik (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yazarlar 277 matematik öğretmen adayının soyut matematik dersi konuları ile ilgili kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda katılımcılara bağıntı ve denklik bağıntısı ile ilgili bilgi ve kavram yanılgılarının tespit edilmesine yönelik sorular da yöneltilmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu bir bağıntının elemanını verilen seçenekler arasında tanıyabilmişler olsalar da bu yanıtı, bağıntının özellikleri ile ilişki kurmak yerine, elemanların sayısal değerlerini baz alarak vermişlerdir. Bunun yanı sıra, katılımcıların %36'sı bir bağıntı temel alınarak verilen bir elemanın denklik sınıfını yanlış bulmuştur. Ayrıca, bağıntılarda geçişme özelliğine yönelik soruya verilen doğru yanıt oranı yalnızca %32 olarak bulunmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı bağıntının geçişmeli olması için eklenebilecek elemanı belirlerken ilişkiye yalnızca soldan sağa bakmışlar ve böylelikle eklenmesi gereken eleman sayısını eksik bulmuşlardır. Diğer taraftan bağıntılarda yansıma özelliğine yönelik olarak sorulan soruya verilen doğru yanıt yüzdesi %18'dir. Son olarak çalışmanın sonuçlarına göre verilen bağıntının yansıma, simetri, ters simetri ve geçişme özelliklerinden hangilerini sağladığının bulmaları istendiğinde katılımcıların %71'i doğru yanıt vermişlerdir. Çalışmanın sonuçları matematik öğretmeni adaylarının bağıntı ve denklik bağıntısına yönelik bilgi ve kavram yanılgılarına yönelik çeşitli bilgiler verse de yazarlar katılımcıların bağıntı ile ilgili kavramsal anlamalarının zayıf olduğu ve ezbere dayalı bilgi sahibi oldukları ve bu konuyu günlük hayatla bağdaştıramadıkları çıkarımını yapmışlardır.

Matematik öğretmeni adaylarının fonksiyon ve bağıntı kavramlarına yönelik bilişsel yapılarındaki kavramların incelendiği diğer bir çalışma Gökbaş (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yazar 125 matematik öğretmen adayına kelime ilişkilendirme testi uygulamış ve onlardan fonksiyon ve bağıntı kavramları ile ilişkili gördükleri kavramları yazmalarını istemiştir. Çalışmanın bağıntı ile ilgili kısmına yönelik olarak farklı kesme noktalarına göre hazırlanan iki farklı kavram ağı aşağıda Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1. Matematik öğretmen adaylarının bağıntı kavramına yönelik kavramsal yapılarını içeren kavram ağı 1 (Gökbaş, 2016, s. 63)



Şekil 2. Matematik öğretmen adaylarının bağıntı kavramına yönelik kavramsal yapılarını içeren kavram ağı 2 (Gökbaş, 2016, s. 65)

Yukarıda Şekil 1 ve 2’de görüldüğü üzere katılımcıların bağıntı ile ilgili kavramsal yapıları kartezyen çarpım, küme ve fonksiyon kavramlarını içermektedir. Yazara göre bu ilişkilendirmenin sebebi bağıntı kavramının geleneksel ve çok kullanılan tanımında kartezyen çarpım kavramının, fonksiyon kavramının geleneksel ve çok kullanılan tanımında bağıntı kavramının kullanılmasıdır.

Yukarıda özetlenen çalışmalarda görüldüğü üzere ulusal arenada matematik öğretmeni adayları ile bağıntı ve denklik bağıntısı kavramlarına yönelik olarak yürütülen çalışmalarda sorulan sorular çoğunlukla rutin sorulardır. Bu çalışmalardan farklı olarak bu çalışma kapsamında denklik bağıntısı ve

diklik kavramları birlikte ele alınmış ve matematik öğretmeni adaylarının bu iki kavram hakkındaki kavramsal bilgileri kapsamlı olarak incelenmiştir. Daha detaylı belirtmek gerekirse, bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının bir bağıntı olarak tanımlanan diklik kavramının bir denklik bağıntısı olup olmadığına yönelik akıl yürütmeleri ve bu sayede onların bu kavramlara yönelik kavrayışları ve akıl yürütmelerinin incelenmesidir. Öyle ki diklik kavramı günlük hayatta daha sık karşılaşılan ve öğrencilerin aşına oldukları bir kavram olmasına rağmen genellikle yalnızca geometri alanında ele alınan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağıntı, denklik bağıntısı ve diklik kavramlarının matematik eğitiminde az çalışılmış alanlardan olmasının ötesinde bu kavramların birlikte çalışıldığı çalışmaların çok nadir olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında bu kavramlar birlikte ele alınmaktadır. Diğer yandan, matematik öğretmen adaylarının alan bilgilerinin incelenmesi onların matematiksel konu ve kavramlara yönelik sahip oldukları kavrayışların ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Böylelikle matematik öğretmen adaylarının gelecekteki öğretimlerinde etkili olabilmeleri için güçlü ve zayıf yanlarının yanı sıra bu alandaki ihtiyaçları da ortaya konulabilmektedir.

YÖNTEM

Mevcut çalışmada matematik öğretmeni adaylarının denklik bağıntısına yönelik kavrayışları ve akıl yürütmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan, betimleyici bir çalışmadır. Ayrıca, belirli özellikleri, görüşleri veya davranışları araştırmak için popülasyona ya da bir örnekleme sorular sorarak veri toplanan çalışmalar tarama deseni olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2005). Bu çalışmanın deseni, tarama deseni olarak belirlenmiştir. Çalışmanın katılımcıları Ankara ve İzmir’de bulunan iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 102 İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencisidir. Çalışmanın verileri, 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Matematiğin Temelleri I dersi kapsamında toplanmıştır. Katılımcılara denklik bağıntısı ve diklik kavramlarını içeren açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve cevapları yazılı olarak alınmıştır. Çalışmada yer verilen soru aşağıda Şekil 3’te gösterilmiştir.

E kümesi düzlemdeki tüm doğruların kümesi olsun ve \perp bağıntısı aşağıdaki gibi tanımlanmış olsun. \perp bağıntısı denklik bağıntısı mıdır? Açıklayınız.

$$\perp = \{(l, k) : l \in E, k \in E \text{ ve } l \text{ doğrusu } k \text{ doğrusuna diktir}\}$$

Şekil 3. Çalışmada katılımcılara yöneltilen açık uçlu soru (Karakaş, 2011, s.8)

Şekil 3’teki soruda verilen bağıntının denklik bağıntısı olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi bağıntının yansıma ve geçişme özelliklerini taşımasıdır. Verilen sorunun cevabı ve bu cevaba yönelik gerekçeler aşağıda Şekil 4’te verilmiştir.

$\perp = \{(l, k): l \in E, k \in E \text{ ve } l \text{ doğrusu } k \text{ doğrusuna diktir}\}$

Cevap: \perp bağıntısının yansıma özelliği yoktur (herhangi bir l doğrusu için, l kendisine dik değildir).

\perp bağıntısının simetri özelliği vardır ($\forall l, k \in E$ için $l \perp k$ ise $k \perp l$ olur).

\perp bağıntısının geçişme özelliği yoktur (Herhangi bir l, k, m için $l \perp k$ ve $k \perp m$ için l doğrusu k doğrusuna dik olmaz).

Şekil 4. Çalışmada katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorunun cevabı ve ilgili gerekçeler

Katılımcıların açık uçlu soruya verdiği cevaplar nicel olarak ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmiş ve katılımcıların cevapları bu anahtara göre puanlanmıştır. Daha sonra katılımcıların cevaplarının içeriği detaylı olarak incelenerek denklik bağıntısı özelliklerine (yansıma, simetri ve geçişme) yönelik açıklamaları kodlanmıştır. Bu kodlar bir araya getirilerek katılımcıların bu kavramları kavrayışlarına ve akıl yürütmelerine yönelik kategoriler oluşturulmuştur.

BULGULAR

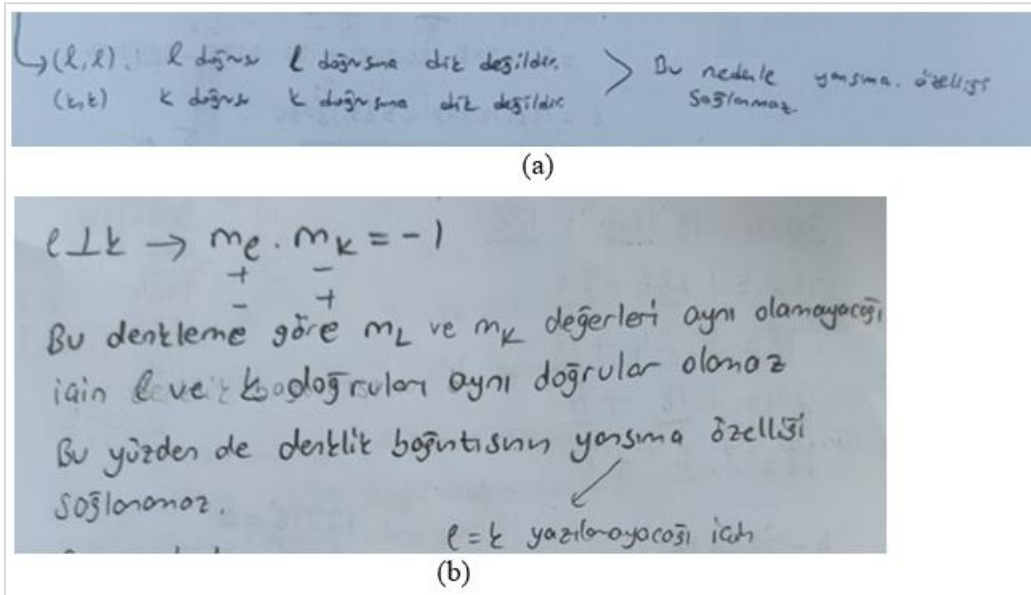
Veri analizinde ilk olarak, katılımcıların cevapları verilen diklik bağıntısının denklik bağıntısı olup olmadığını nasıl ifade ettikleri bağlamında ele alınmıştır. Sorunun matematiksel anlamda incelenmesiyle verilen bağıntının denklik bağıntısı olmadığı görülmektedir. Katılımcıların 49'u (%48) verilen diklik bağıntısının bir denklik bağıntısı olduğunu belirtirken 53'ü (%52) denklik bağıntısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Verinin detaylı analizi yapılarak matematik öğretmeni adaylarının cevapları 10 üzerinden puanlanmış ve ortalama puan 4,49 bulunmuştur. Dolayısıyla, matematik öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının verilen bağıntının denklik bağıntısı olup olmadığını değerlendirirken soruya doğru cevap verdikleri ancak çözüm aşamasındaki detayları ifade etme ve yorumlamada düşük bir başarı düzeyinde olduğu söylenebilir. Verilen bağıntının özelliklerini detaylı ele alarak geçerli gerekçeler sunan ve sorudan tam puan alan katılımcıların sayısı ise 24 (%24) olarak bulunmuştur.

Veri analizinin ikinci kısmında, matematik öğretmeni adaylarının açıklamaları denklik bağıntısının yansıma, simetri ve geçişme özellikleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yansıma özelliğine yönelik cevaplar değerlendirildiğinde ortalama puan 3 üzerinden 1,22 olarak bulunmuştur. Simetri özelliğinde katılımcıların aldıkları ortalama puan 3 üzerinden 1,56 olarak bulunmuştur. Son olarak, geçişme özelliğine yönelik cevapları değerlendirildiğinde, ortalama puan 3 üzerinden 1,04 olarak bulunmuştur. Ayrıca, denklik bağıntısının yansıma, simetri ve geçişme özellikleri bazında, matematik öğretmeni adaylarının cevaplarının sınıflandırması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yansıma, simetri ve geçişme özelliklerine yönelik cevaplar

| Katılımcıların cevapları | Yansıma | Simetri | Geçişme |
|---|---------|---------|---------|
| Doğru cevap | 37 | 42 | 32 |
| Doğru cevap, eksik/yanlış akıl yürütme ya da açıklama yapmama | 13 | 33 | 8 |
| Yanlış cevap | 52 | 27 | 62 |

Soruda katılımcılardan verilen bağıntıda yansıma ve geçişme özelliklerinin olmadığı ve simetri özelliğinin olduğu sonucuna ulaşmaları beklenmiştir. Matematik öğretmen adaylarının cevapları, yanlış cevap, doğru cevap vermelerine rağmen yanlış/eksik akıl yürütme ya da açıklama yapmama ve doğru cevap olmak üzere üç kodla sınıflandırılmıştır. Denklik bağıntısı özelliklerine verilen yanıtlar kıyaslandığında, katılımcıların simetri özelliğini yorumlama ve buna yönelik doğru incelemeler yapmada diğer özelliklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların yaklaşık olarak yarısının bağıntının yansıma özelliği olduğuna yönelik yanıt verdiği ve yarıdan fazlasının bağıntıda geçişme özelliğinin olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu cevaplar yanlış olarak kodlanmıştır, çünkü verilen bağıntının yansıma ve geçişme özelliğinin olmadığı açıkça görülebilir. Bu bölümde, denklik bağıntısının yansıma, simetri ve geçişme özellikleri bazında katılımcıların doğru ve yanlış cevaplarına örnekler verilmektedir. İlk olarak, yansıma özelliğine dair 37 katılımcı doğru cevap vermiş ve doğru bir açıklamada bulunmuştur. Bu türdeki cevaplara iki örnek Şekil 5'te verilmiştir.

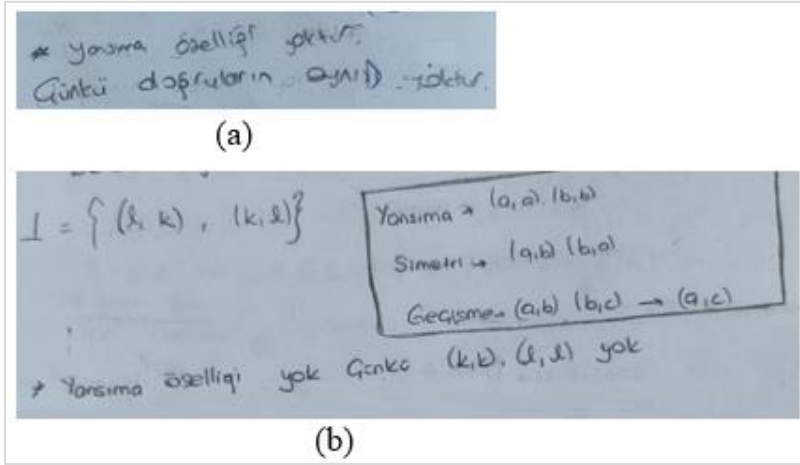


Şekil 5. Yansıma özelliği doğru cevap örnekleri

Şekil 5(a)'da matematik öğretmen adayı, bir doğrunun kendisine dik olamayacağını belirterek yansıma özelliğinin olmadığını göstermiştir. Şekil 5(b)'de ise, katılımcı geometri bilgisinden yola çıkarak bağıntının yansıma özelliğinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Birbirine dik olan doğruların eğimlerinin çarpımı -1 olduğu bilgisiyle l ve k doğrularının aynı doğrular olamayacağını belirtmiştir. Özetle, bu iki örnekte, katılımcılar diklik bağıntısının yansıma özelliğinin olmadığı sonucuna doğru akıl

yürütme süreci sonunda ulaşmıştır.

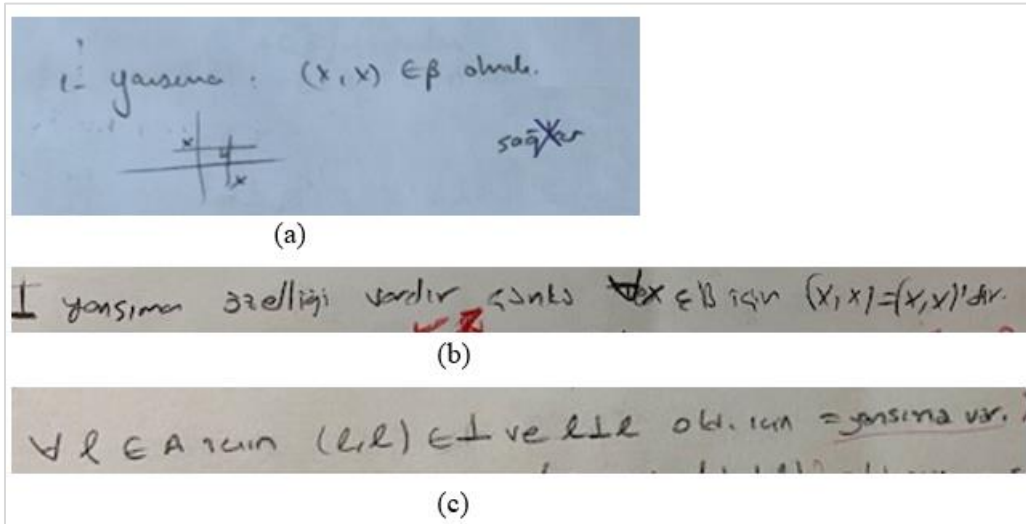
Diğer yandan 13 katılımcı yansıma özelliği olmadığını belirtip doğru cevaplamış ancak yanlış akıl yürütmeye bulunmuştur, bu kategorideki cevaplara örnekler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Yansıma özelliği doğru cevap, yanlış akıl yürütme örnekleri

Şekil 6(a) ve 6(b)'de verilen örneklerde, matematik öğretmen adayları yansıma özelliği olmadığı sonuca ulaşarak doğru cevap vermiş olsalar da cevaplarının nedenini açıklamada yetersiz kalmışlardır.

Son olarak, 52 katılımcı verilen bağıntının yansıma özelliği olduğunu belirtmiştir. Yanlış olarak kodlanan cevaplara örnekler Şekil 7'de verilmiştir.

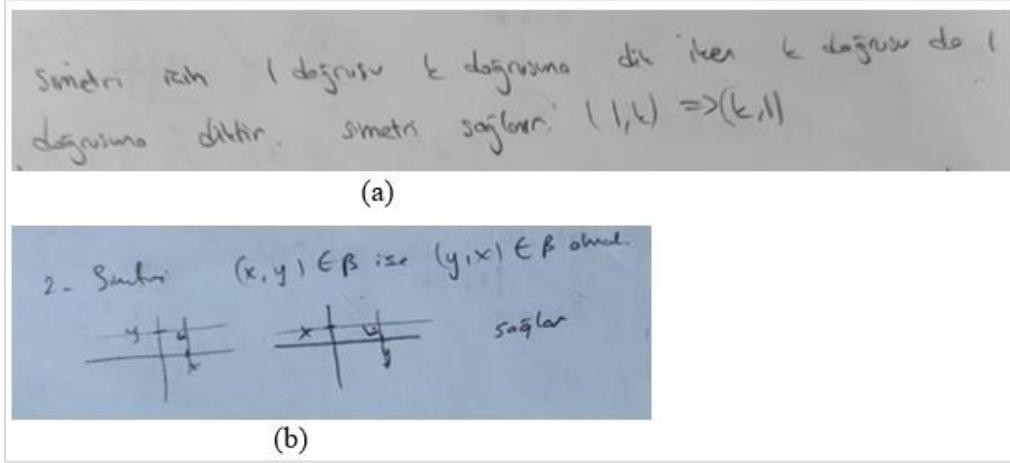


Şekil 7. Yansıma özelliği yanlış cevap örnekleri

Şekil 7(a)'da gösterilen örnekte, matematik öğretmen adayı iki farklı x doğrusunu düşünüp bunların aynı doğrular olduğunu değerlendirmeyerek, iki x doğrusunun dik olabileceğini düşünmüştür. Şekil 7'de yer alan diğer iki örnekte ise, katılımcıların diklik bağıntısını geometrik olarak yorumlamadığı görülmektedir. Sadece yansıma kuralı yazıp, diklik bağıntısının da yansıyan olduğunu ifade etmişlerdir. Bir doğru kendisine dik olamayacağından ötürü verilen bağıntının elemanı olamaz. Dolayısıyla diklik bağıntısının yansıma özelliği olmadığından bu kategorideki cevaplar yanlış

olarak kodlanmıştır.

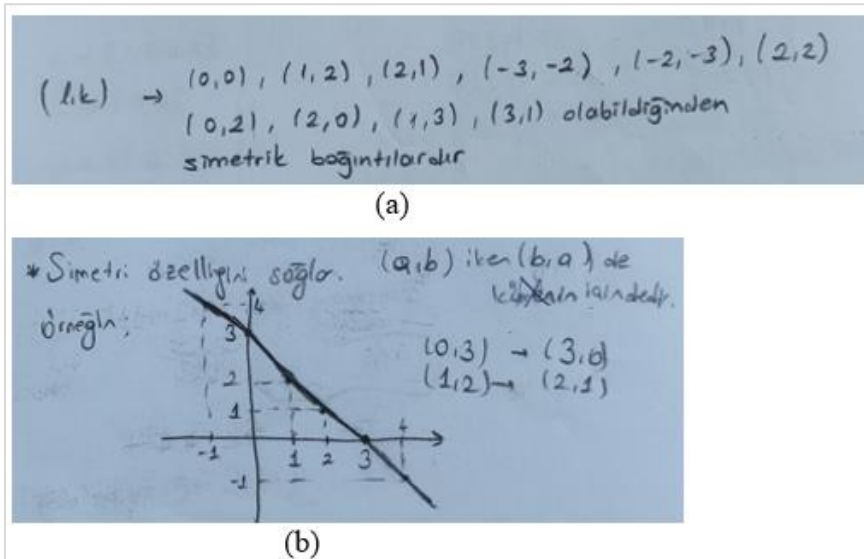
Denklik bağıntısının simetri özelliğine dair veriler analiz edildiğinde, 42 katılımcının doğru cevap verdiği ve doğru akıl yürütme/açıklama sunduğu görülmüştür. Şekil 8 simetri özelliğine dair verilen doğru cevaplara örnekler sunmaktadır.



Şekil 8. Simetri özelliği doğru cevap örnekleri

Şekil 8'deki ilk örnekte, matematik öğretmen adayı l ve k doğrularının iki durumda da birbirine dik olacağını yazılı olarak ifade etmiştir. İkinci örnekte ise, katılımcı l ve k doğrularının birbirine dik olduğunu şekil çizerek göstermiştir.

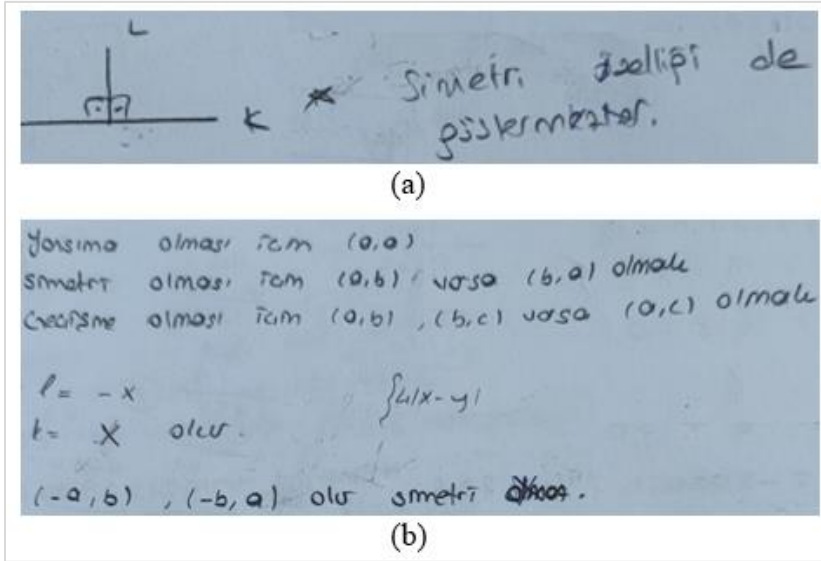
Bu çalışmada diklik bağıntısının simetrik olduğunu doğru cevaplasa da yanlış akıl yürüten 33 matematik öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu tür cevapların örneklerine Şekil 9'da yer verilmiştir.



Şekil 9. Simetri özelliği doğru cevap, yanlış akıl yürütme örnekleri

Yukarıdaki şekildeki iki örnekte de matematik öğretmen adayları simetri özelliğini yorumlarken bağıntının elemanlarını kartezyen düzlemdeki noktalar olarak ele almışlardır. Halbuki verilen bağıntının elemanları düzlemdeki doğru çiftlerinden oluşmaktadır. Daha detaylı ele alınırsa, ilk örnekte katılımcı l ve k doğrularının birer doğru nokta belirttiğini düşünerek simetri kuralını sağlayacağına yönelik örnekler yazmıştır. İkinci örnekte ise, katılımcı bir doğru üzerindeki noktaları ele almış ve bu noktaların simetri

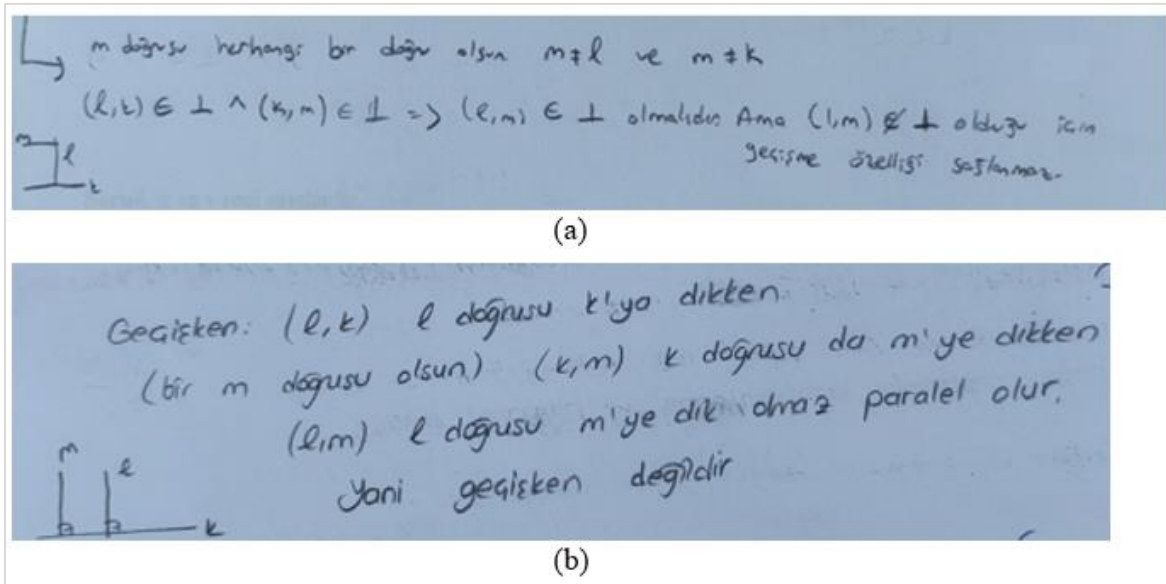
kuralını sağlayacağını belirtmiştir. Ancak soruda asıl değinilmesi beklenen iki doğrunun dik olması durumuna dair yorumlama bu örneklerde bulunmamaktadır. Simetri özelliğine dair son olarak 27 katılımcının yanlış cevap verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yanlış cevap örnekleri Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Simetri özelliği yanlış cevap örnekleri

Şekil 10(a)'da matematik öğretmeni adayının l ve k doğrularını dik şekilde çizerek neden sunmadan verilen bağıntının simetri özelliği olmadığını ifade etmiştir. Şekil 10(b)'de ise, katılımcının doğruya mı yoksa noktalara mı odaklandığı net değildir. Simetri özelliğini sağlamadığını düşündüğü örnekler vererek, geometrik olarak yorumlama ve detaylı açıklamaya cevabında yer vermemiştir.

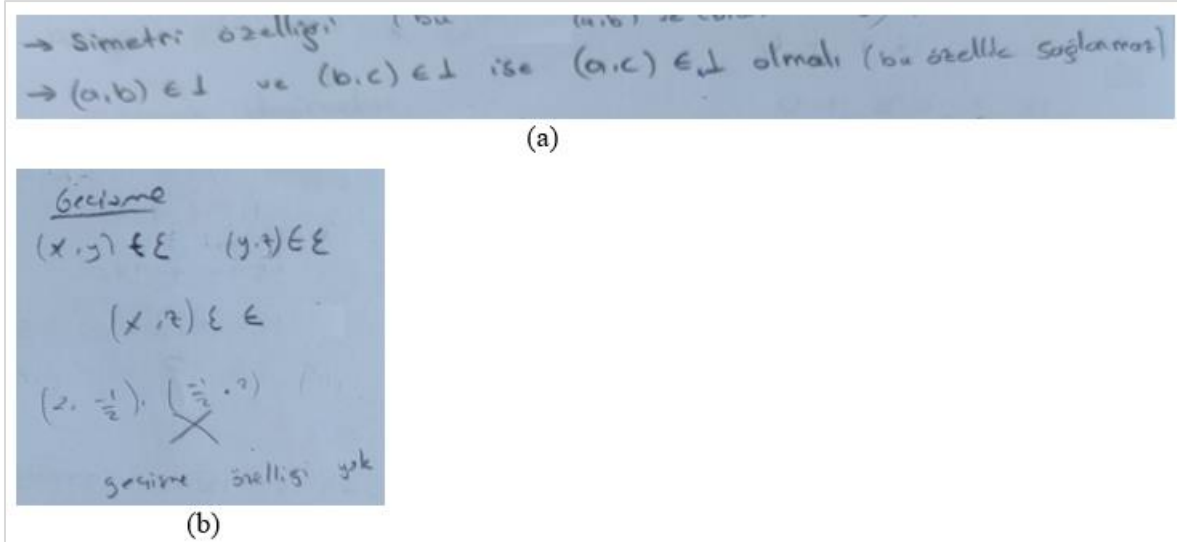
Bu çalışmada bahsi geçen son özellik olan geçişme özelliğini incelerken 32 matematik öğretmen adayının doğru cevap vermiş ve cevaplarını doğru akıl yürütme/açıklama ile desteklemiştir. Geçişme özelliğindeki doğru cevaplar için örnekler Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Geçişme özelliği doğru cevap örnekleri

Şekil 11'deki her iki örnekte, katılımcılar k , l ve m doğrularını tanımlamış, geçişme özelliğinin sağlanmadığını açıklamış ve bu üç doğrunun diklik durumlarını çizerek göstermiştir.

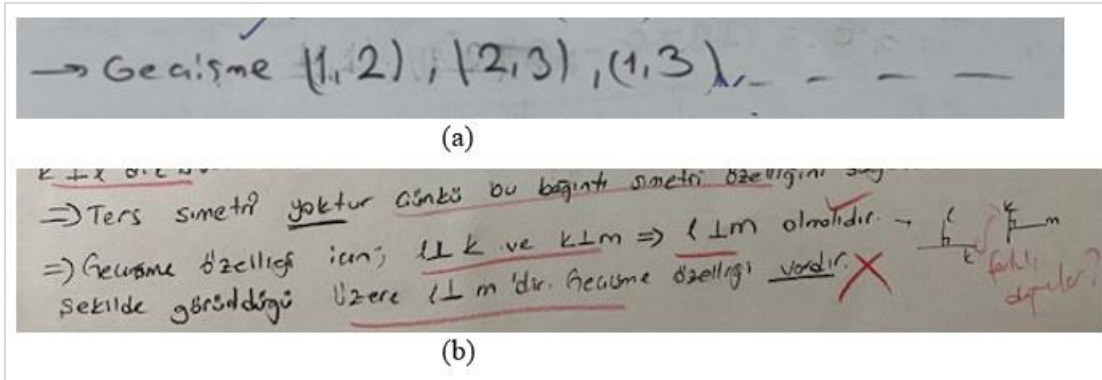
Bu çalışmada, 8 katılımcı daha verilen bağıntının geçişme özelliğinin olmadığını ifade etmiş ancak cevaplarının gerekçelerini açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu türdeki cevaplara örnekler Şekil 12'de bulunmaktadır.



Şekil 12. Geçişme özelliği doğru cevap, yanlış akıl yürütme örnekleri

Şekil 12'deki örneklerde, matematik öğretmen adayları geçişme özelliği incelenirken kullanılan kuralı yazmış ve doğrudan geçişme özelliği olmadığını belirtmişlerdir. Ancak bu örneklerde soruda asıl değinilmesi beklenen üç doğrunun diklik durumlarına dair yorumlama bulunmamaktadır.

Son olarak, 62 matematik öğretmen adayı geçişme özelliğinin olduğunu söyleyerek bu bölümde yanlış cevap vermiştir. Şekil 13'te yanlış cevap örnekleri bulunmaktadır.



Şekil 13. Geçişme özelliği yanlış cevap örnekleri

Şekil 13(a)'da verilen örnekte, matematik öğretmen adayı bağıntının elemanlarını kartezyen düzlemde noktalar olarak ele almış ve bu durumun geçişme özelliğini sağlamada yeterli olduğunu düşünmüştür. Diğer örnekte ise, katılımcı üç doğru tanımlamış ancak bu doğruların diklik durumlarını incelerken farklı k doğruları çizerek diğer iki doğrunun birbirine paralel olması durumunu değerlendirememiştir.

TARTIŞMA

Çalışmanın matematik öğretmeni adaylarının açık uçlu soruya verdiği cevapların betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının başarıları ortalama seviyede bulunmuştur. Verilen bağıntının tüm özelliklerini detaylı ele alarak geçerli gerekçelerle birlikte tam puan alan katılımcıların sayısının %24 olduğu bulunmuştur. Daha detaylı belirtmek gerekirse katılımcılar denklik bağıntısı ve özelliklerinin tanımlarını yazabilmiş olsalar da diklik kavramını denklik bağıntısı bağlamında yorumlamada güçlük çekmişlerdir. Bu bağlamda, matematik öğretmeni adaylarının yaklaşık yarısının denklik bağıntısı olup olmadığını değerlendirirken doğru cevap verdikleri ancak çözüm aşamasındaki detayları ifade etme ve yorumlamada düşük bir başarı düzeyinde olduğu söylenebilir. Moralı ve diğerleri (2004) çalışmalarında verilen bir bağıntının bağıntı özelliklerinden kaçını sağladığını bulmaları istendiğinde 1. sınıf matematik öğretmen adaylarının %71'inin doğru yanıtladıklarını bulmuştur. Bu çalışmada görülen daha düşük başarının sebebinin katılımcılara sunulan sorunun geometri ve soyut cebiri bir arada içeren doğasından ve özgünlüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki alan yazında incelenen çalışmalarda kullanılan soruların lise ve üniversite düzeyinde birçok kitapta bulunan rutin sorulara benzer olduğu görülmektedir.

Katılımcıların denklik bağıntısının özelliklerine yönelik verdikleri cevaplar daha detaylı incelendiğinde katılımcıların en başarılı oldukları özelliğin simetri özelliği olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebinin simetri kavramının matematik dersinin yanı sıra günlük hayatta ve diğer derslerde sıklıkla karşılaşılan bir kavram olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, verilen bağıntının simetri özelliğinin var olmasının da katılımcıların doğru yanıt vermelerinde payı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, katılımcıların en başarısız oldukları özelliğin geçişme/geçişkenlik özelliği olduğu görülmüştür. Bu durumun bu özelliğin matematik dersinde, günlük hayatta ve diğer derslerde nispeten daha az karşılaşılan bir kavram olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanı sıra, geçişme özelliğinin doğasından kaynaklı olarak bu özelliğin incelenmesi için bağıntının üç elemanının birlikte değerlendirilmesinin, yani ilişkiler arasındaki ilişkilere odaklanılmasının gerekliliğinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Öyle ki Moralı ve diğerlerinin (2004) çalışmalarında da bağıntılarda geçişkenlik özelliğinin kavranmasını ölçmeye yönelik, verilen bir bağıntıyı geçişken hale getirmek için eklenmesi gereken eleman sayısını bulma sorusuna verilen doğru yanıt yalnızca %31 olarak bulunmuştur.

Son olarak soruya yanlış cevap veren ve bağıntının özelliklerini incelerken yanlış akıl yürütme sergileyen öğrencilerin cevapları incelendiğinde bu öğrencilerin çoğunlukla bağıntının elemanlarını kartezyen düzlemde doğrular yerine noktalar olarak ele aldığı görülmektedir. Bunun sebebinin katılımcıların önceki deneyimlerine dayandığı düşünülmektedir. Öyle ki matematik kitapları ve derslerinde yer verilen bağıntıların elemanlarının genellikle sayılardan veya harflerden oluşan sıralı ikililer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bazı katılımcıların bu çalışmada yer verilen açık uçlu sorunun rutin olmayan doğasını anlamlandırmada güçlük çektikleri ve daha önceki deneyimlerine dayanarak aşına oldukları stratejiler uygulamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın

sonuçları da Moralı ve diğerlerinin (2004) çıkarımları ile aynı yönde olarak katılımcıların bağıntı ile ilgili kavramsal anlamalarının zayıf olduğu ve ezbere dayalı bilgi sahibi oldukları ve bu konuyu günlük hayatla bağdaştıramadıklarına yönelik sonuçlar barındırmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçları genel olarak katılımcıların başarılarının orta düzeyde olduğunu gösterse de bazı öğretmen adaylarının denklik bağıntısı ve diklik kavramlarına yönelik kavramsal bilgilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının denklik bağıntısı ve diklik kavramları ile ilgili kavramsal ve bütüncül bilgilerinin desteklenmesi için derslerde ve kitaplarda bu çalışmada olduğu gibi rutin olmayan problemlere yer verilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda ileriki bir çalışmada matematik öğretmen adaylarının diklik ve denklik bağıntısı ile ilgili rutin olmayan problemlere yönelik akıl yürütmelerinin desteklendiği bir müdahale çalışması ile onların kavrayışlarının gelişiminin incelenmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, ileri bir çalışma konusu olarak matematik öğretmen adaylarının diklik ve denklik bağıntısı ile ilgili kavrayışlarının daha kapsamlı matematiksel etkinliklerle incelenmesi önerilmektedir. Alanyazında matematik öğretmen adaylarıyla diklik ve denklik bağıntısı kavramlarına yönelik yapılan çalışmaların sayısının azlığı ve kapsamının darlığı düşünüldüğünde bu çalışmaların kuram ve pratiğe önemli katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2005). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Gökbaş, H. (2016). *Matematik öğretmen adaylarının fonksiyon, bağıntı ve işlem ile ilgili kavramsal yapılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hammack, R. (2018). İspat yöntemleri (3. baskıdan çevirenler M. Dağlı & O. Ölmez). <https://www.people.vcu.edu/~rhammack/BookOfProof/Translations/Turkish/Turkish.pdf>
- Karakaş, H. İ. (2011). *Analytic geometry*. Ankara: METU Press.
- Moralı, S., Köroğlu, H., & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.

İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK GELİŞİMLERİNİ DESTEKLEYİCİ SINIF ORTAMININ ÖZELLİKLERİ

Arş. Gör. Dr. Hilal ATLAR

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Kilis

Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

GİRİŞ

Erken okuryazarlığın gelişimi, işitme kayıplı çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer basamakları izleyerek gerçekleşmektedir (Lutz, 2013; Uzuner, 1993). Erken okuryazarlığın alt bileşenleri olan sözlü ve yazılı dilin gelişimi, ses bilgisel farkındalık ve alfabetik bilgi gibi beceriler yazılı çevre, zengin bir okuma yazma ortamı ile erken okuryazarlık yaşantılarının niteliğinden etkilenmektedir (Mayer & Trezek, 2015; Morrow, 2009). Erken dönemde işitme kayıplı çocuklara sunulan okuma yazma ortamının özellikleri önem taşımaktadır (Schirmer, 2005). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin Türkiye’de ev ortamında ve ailelerle yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir (Atlar & Uzuner, 2018; Atlar, 2022). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık yaşantılarının yoğun olduğu bir diğer ortam ise erken eğitim ortamlarıdır.

Alanyazında tipik gelişim gösteren çocukların okul ortamlarındaki okuma yazma çevresine odaklanan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Feyman Gök, 2013; Üstün & Akman, 2003). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki çalışmalara bakıldığında ise araştırmacılar, erken okuma yazma ortamlarının özelliklerini değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Baştuğ & Bakkaloğlu, 2020). İşitme kayıplı çocukların okul öncesi ortamlarının özelliklerinin erken okuryazarlık odağında incelenmemiş olmasının yanı sıra; erken okuryazarlık gelişiminin ilerleyen yıllardaki okuma yazma başarısı üzerinde etkisinin olması (Browns, 1979; Konza, 2011) ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmaması (Ergül vd., 2014) bu araştırmaya duyulan ihtiyacı belirlemiştir. Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyici sınıf ortamının incelenmesidir. Araştırmada, işitme kayıplı çocuklara bilimsel araştırmalara dayalı olarak eğitim veren bir kurumda erken okuma yazma ortamının özellikleri nelerdir? sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyici sınıf ortamının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen temel nitel bir araştırmadır (Merriam, 2009). Araştırma ortamı işitme kayıplı çocuklara tam zamanlı eğitim veren Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi’dir (İÇEM). Araştırma ortamının belirlenmesinde amaçlı örnekleme

yöntemi ile a) işitme kayıplı çocuklara erken dönemde ve okul öncesi eğitimi veren b) çevresel düzenlemelerin ve uygulamaların bilimsel araştırmalara dayalı olduğu c) okul öncesi eğitiminde MEB programını izleyen bir kurum seçilmiştir. Araştırmanın verileri belgeler ve ürünler yoluyla toplanmıştır ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir (Bogdan & Biklen, 2007). Araştırma verilerinin toplanması için kurum müdüründen ve sınıf öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında; belgeler ürünlerle desteklenmiştir ve veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. İkinci aşamada görüş birliğine varılarak bulgular son halini almıştır (Miles & Huberman, 2015).

BULGULAR

Araştırmanın bulguları zengin bir okuma yazma ortamının özellikleri bağlamında, yazılı çevrenin genel özellikleri ve rutinlerin yazılı çevreye yansımaları olarak iki tema altında toplanmıştır. Her bir temaya ilişkin bulgular örneklerle desteklenerek açıklanmıştır.

Yazılı Çevrenin Genel Özellikleri

Sınıf ortamında çocukların gün içinde sürekli karşılaştıkları yazılı ürünlerin çeşitli olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki; dolapların, oyuncak ve materyal kutularının, çekmecelerin üzerinde içlerinde yer alan materyallerin isimlerinin yer almasıdır. Çocuklar gün içindeki etkinlikler boyunca hem kendilerinin hem de öğretmenlerin kullandıkları materyalleri nerede bulacaklarını bilmektedirler ve ilgili yazılarla karşılaşmaktadırlar. Aynı zamanda ikinci temada açıklanan yoklama rutininden yansıyan yoklama tablosunda da çocukların ve öğretmenlerin isimleri yer almaktadır. Dolap, çekmece ve kutuların üzerinde yazan yazılardan örnekler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dolap ve materyal kutularının üzerindeki yazılar

Yazılı çevrenin bir diğer özelliği sınıfta mevsim ve zamana ilişkin yazıların yer almasıdır. Her sınıfta “mevsim” “ay” ve “günler” ifadelerinin vurgulandığı, görsellerle desteklenen zamana ilişkin

kavramları bulunmaktadır. Çocuklar sınıf ortamında bu yazılarla da gün boyunca karşılaşmaktadırlar. Sınıf ortamında yazılı çevreyi zenginleştiren unsurlardan biri de duvar tasarımlarıdır. Sınıfların duvarlarında, günlük yaşantılarla ve etkinliklerde paylaşılan kavramlarla ilgili yazılı bir çevre oluşturulmuştur. Duvarda yer alan görsellerin altında çocuklarla paylaşılan cümlelerden oluşan yazılar bulunmaktadır. Örneğin, ilkbahar mevsimini betimleyen bir duvar tasarımında bulutların altında “İlkbaharda hava bulutlu olabilir” cümlesi asılmıştır. Şekil 2’de zamana ilişkin kavramlar ve yazı bakımından zengin duvar tasarımlarından örnekler gösterilmiştir.



Şekil 2. Zamana ilişkin kavramlardan oluşan yazılı çevre ve duvar tasarımı örneği

Sınıflarda çocukların bağımsız ulaşabilecekleri okuma ve oturma alanları yer almaktadır. Okuma alanındaki kitaplıkta, çocukların düzeylerine uygun olarak belirlenen kitaplar kapakları ve isimleri görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Çocuklar serbest etkinlik zamanlarında bu alana giderek aşına oldukları kitapları veya yeni gördükleri kitapları inceleyebilmektedirler. Sınıflarda ve okulun içinde çocukların etkinliklerde oluşturdukları ürünlerin de sergilendiği görülmüştür. Bu ürünlerin köşesinde çocukların isimleri, sınıfları ve tarih bilgileri yer almaktadır. Çocuklar sınıf içinde ve dışında kendi ürünlerini, ürünlerinin üzerinde isimlerini, sınıflarını ve tarih yazılarını görebilmektedirler. Okuma alanı ve ürünlerin sergilendiği alandan bir örnek Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma alanı ve ürünlerin sergilendiği alan

Sınıf ortamının yazılı çevresindeki diğer özelliklerine bakıldığında etkinliklerin sonundaki ürünlerin çeşitliliği ile birlikte doğum günlerinin kutlandığı bir tablo olduğu görülmüştür. Sınıfların kapısında çocukların doğum tarihlerinin sırasıyla yazılarak görmelerinin sağlandığı ve ilgili gündeki

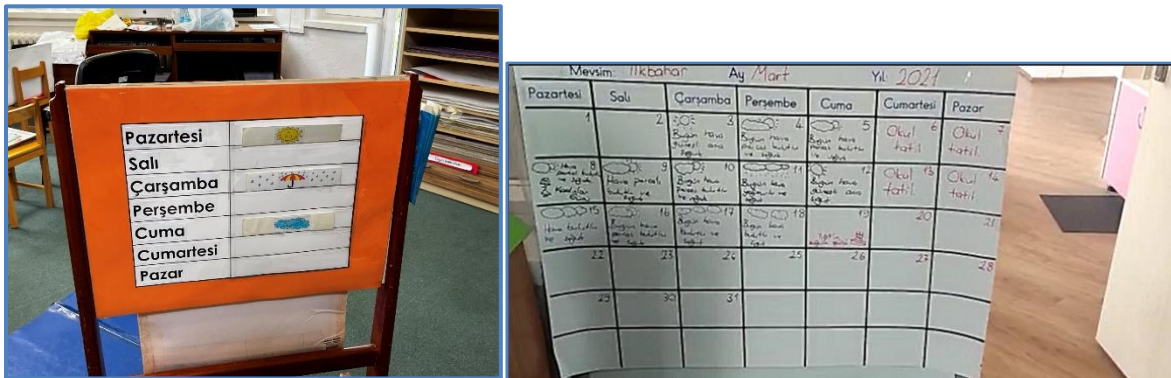
kutlamada çocuklarla birlikte paylaşılan tarih tablosu yer almaktadır. Aynı zamanda çocukların boylarının ölçülerek yazıldığı bir materyal ile kilolarının ölçülerek yazıldığı ve izlendiği şeritler de sınıfın yazılı çevresini oluşturmaktadır. Bu tablo ve şeritlerden örnekler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Özel gün tablosu ve şeritler

Rutinlerin Yazılı Çevreye Yansımaları

Sınıfların yazılı çevresinin genel özelliklerinin yanı sıra, sınıflardaki rutin etkinliklerin ürünleri de yazılı çevreye yansımaktadır. Bu rutinlerden ilki takvim etkinliğidir. Okul öncesi sınıflarda iki farklı takvim çeşidi olduğu görülmüştür. Bir takvimde yalnızca günlerin ismi yer almaktadır. Hava durumunu gösteren görsel kartlar çocuklarla hava durumu paylaşıldıktan sonra uygun yere eşlenmektedir. İkinci takvimde ise; yıl, ay, mevsim, günlerin yazılarının yer aldığı bir ayı gösteren kutucuklar bulunmaktadır. Her kutunun yanında günün tarihini gösteren sayılar yazılmıştır. Çocuklar her sabah takvim ve hava durumu hakkında konuşulan sabah rutininde bu ifadelerin yazılı formları ile karşılaşmaktadırlar ve yetişkinle birlikte takvimdeki yazıların nasıl kullanıldığını gözlemlemektedirler. Şekil 5'te sınıf takvimlerinden örnekler verilmiştir.



Şekil 5. Takvim rutini

Sabah rutinlerinin okuma yazma yaşantılarıyla iç içe olduğu bir diğer rutin yoklama rutini. Sınıflarda bulunan yoklama tablosunda sınıfın adı ve düzeyi, “öğretmenler” ve “öğrenciler” sözcüklerinin yazılı formu ve öğretmenler ile öğrencilerin isimleri yer almaktadır. Çocuklar sınıf içinde

kendi isimlerinin yanı sıra, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının da isimlerinin yazılı formunu rutin olarak görmektedirler ve bu yazıların yoklama rutininde kullanımına katılım göstermektedirler.

Sınıfta gün içinde gerçekleştirilen dil ve kavram etkinlikleri ile erken matematik etkinliklerinde de çocukların sözcüklerin yazılı formlarıyla ve bu yazıların kullanımıyla karşılaşacakları materyaller olduğu görülmüştür. Dil ve kavram etkinliklerinde kullanılan kavram görsellerinin altında ilgili sözcüğün ve kavramın yazılı formu bulunmaktadır. Çocuklar sözel olarak kavramları ve sözcükleri ifade ederken aynı zamanda yazılı formlarını da görmektedirler. Bu materyaller arasında olayların sıralı bir şekilde anlatıldığı kartlar da yer almaktadır. Sıralı kartların konusu bulunduğu zarfın üzerinde yazmaktadır ve çocuklar bu kartlara bakarken zarfların üzerindeki yazılarla da karşılaşmaktadırlar. Dil ve kavram etkinliklerinde yer alan materyallerden örnekler Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Dil ve kavram etkinlikleri

Dil ve kavram etkinliklerinin yanı sıra, erken dönemdeki matematik etkinliklerinin yansımaları da sınıf ortamında yer almaktadır. Tablo ve grafiklerin kullanıldığı bu etkinliklerde, tablo ve grafiklerin üzerinde etkileşimde sıklıkla çocuklara yöneltilen sorunun yazılı formu başlık olarak görülmektedir. İşaretleme yapılacak olan veya rakamların/sayıların yazılacağı boşluklarla birlikte yazılı ifadeler ve görsel desteğinin de sunulduğu Şekil 7’de örnekleriyle gösterilmiştir. Etkinliklerden sonra çocuklara tablo ve grafiklerin bire bir yer aldığı çalışma kağıtları ile tekrarlar yapıldığı ve tüm ders ürünlerinin sergilendiği belirlenmiştir.



Şekil 7. Erken matematik etkinlikleri ve ürünleri

Erken matematik etkinliklerine ilişkin diğer materyaller ise matematiksel kavramlarla ilişkilidir. Matematiksel becerileri destekleyen kavramlara yönelik materyaller üzerinde isimlerinin yazılı olduğu zarflarda yer almaktadır. Öğretmen bu materyalleri kullanırken, çocuklar zarfların üzerindeki yazılarla karşılaşmaktadırlar. Kavramlara yönelik materyallerde ise kavramları gösteren gerçek nesnelere ve/veya oyuncaklar ile kavramların yazılı formlarını eşleyebilecekleri flaş kartlar kullanılmaktadır. İlgili materyallere ilişkin örnekler Şekil 8’de gösterilmiştir.



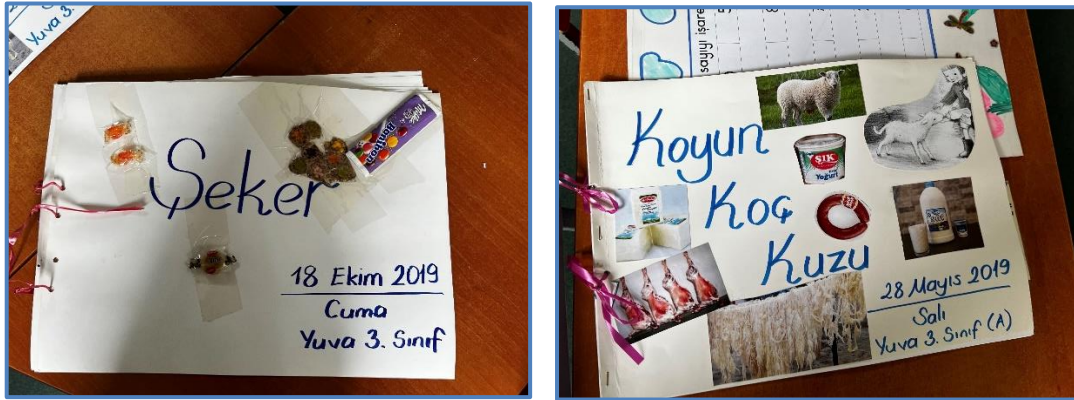
Şekil 8. Erken matematik etkinlikleri

Sınıflarda, rutin yiyecek hazırlama ve tariflerle yaşantılarını destekleyici tarif tabloları da yer almaktadır. Bu tablolarda hazırlanacak olan yiyeceğin malzemelerin isimlerinin yazılı formları görselleriyle birlikte desteklenmektedir. Aynı zamanda yiyeceğin hazırlanması ile ilgili adımlar da ikinci bir tabloda çocuklarla paylaşılmaktadır. Çocuklar yiyecek hazırlama yaşantılarında gerçek malzemeleri sırayla tanıırken, malzemelerin yazılı olduğu tabloyu takip etmektedirler. Öğretmen malzemeleri sayarken ve yiyeceğin yapılışını anlatırken tablodaki bilgileri okumaktadır. Çocuklar böylece okuma yazmanın anlamını ve işlevini gözlemlemektedirler. Sınıflarda şarkı söyleme rutininin yansıyan yazılı çevre unsuru ise şarkı metni tablolarıdır. Bu tablolarda şarkıyla ilgili görseller, şarkının başlığı ve metnin yazılı formu yer almaktadır. Öğretmen çocuklarla birlikte şarkı söylerken tablodan şarkının sözlerini göstermektedir. Çocuklar da ezberledikleri şarkıların sözlerinin yazılı formlarını tablolarda görebilmektedirler. Tablo ve metin örnekleri Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Yiyecek hazırlama ve şarkı söyleme rutinlerinde kullanılan metin örnekleri

Sınıflardaki rutinlerde çocuklarla birlikte sınıfta paylaşılan konuya ilişkin sınıf kitapları hazırlanmaktadır. Sınıf kitapları, çocukların kendi ifadelerinden oluşan ürünlerdir. Öğretmen, çocukların kitabın her bir sayfasındaki resme ilişkin cümlelerini kitabın ilgili sayfasına yazmaktadır ve gruba okutmaktadır. Tüm sayfalar tamamlandığında birlikte kitabın kapağını oluşturmaktadırlar ve kitaba bir isim vermektedirler. Sınıf kitabının kapağında kitabın ismi, tarih ve sınıfın adı yazmaktadır. Kitabın sayfalarında ise çocukların kendi cümleleriyle anlattıkları olaylar/durumlar yer almaktadır. Çocuklar sınıfta sergilenen kitaplara bağımsız olarak ulaşabilmektedirler ve tekrar tekrar inceleyebilmektedirler. Sınıf kitabı örnekleri şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Sınıf kitabı örnekleri

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf ortamında işlevsel olarak kullanılan yazıların bulunması, çocukların isimlerinin yer aldığı alanların olması, sınıftaki materyallerin yazılar ile anlamlı hale gelmesi erken okuryazarlığı destekleyici sınıf ortamının özellikleridir (Peeters, Moor & Verhoeven, 2011). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemenin de ilk adımı, zengin bir okuma yazma ortamı ve okuryazar davranışları gözlemleyebilecekleri, deneyimleyebilecekleri dil fırsatları sunmaktır (Rottenberg & Searfoss, 1992; Schirmer, 2005). Erken dönemde zengin bir yazılı çevrede okuma ve yazmanın anlamını, işlevini gözlemleyebilen ve okuryazar davranışlar sergilemek için etkinliklerde fırsat bulan

işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin destekleneceği ifade edilebilir. Çocukların ulaşabilecekleri kitaplıklar ve okuma alanları çok önemlidir. Kitapları kapaklarının görüneceği şekilde yerleştirmek fayda sağlar (Morrow, 2009; Roskos & Christie, 2001). İşitme kayıplı çocukların okul öncesi dönemde buldukları sınıflarda okuma alanlarının olması, kitapların kapaklarının görünür şekilde yerleştirilmesi, çocukların kitapları kapağından tanıma, sayfaları çevirme, okur gibi yapma vb. birçok erken okuryazarlık becerisini destekleyici fırsatlar sağlayacaktır.

Erken okuma yazma ortamlarının değerlendirilmesindeki temel ölçütler; uygunluk, özgünlük ve fayda olarak ifade edilmektedir. Uygunluk çocukların ulaşabilecekleri alanda okuma yazma materyallerinin yer almasıyla, özgünlük materyallerin çeşitli olmasıyla açıklanmaktadır. Fayda ise, çocukların çevrelerindeki okuma yazma materyallerinden yarar sağlaması olarak ifade edilmektedir (Roskos & Neumann, 2001). Bu bağlamda İÇEM'deki erken okuma yazma ortamındaki; çocukların ulaşabilecekleri ve güvenle kullanabilecekleri materyallerin uygunluk, çeşitli türde, destekleyici materyallerin ve ürünlerin bulunmasının özgünlük, etkileşimleri destekleyici araçlar olmasının ise fayda ölçütünü sağladığı ifade edilebilir.

Çocuklara sağlanan yazılı çevrenin ve okuma yaşantılarının kullanıldığı tüm etkinlikler erken okuryazarlığı destekleyicidir. Bu yaşantılar; takvimlerle yaşantılar, kitaplarla yaşantılar, dil gelişimini destekleyen etkinlikler, çizim ve resimler yapma, tariflerle yaşantılar gibi çeşitli yaşantılar olarak ifade edilmektedir (Bergen & Mauer, 2000; Branscombe & Taylor, 2000; Constantine, 2004; Heppner, 2016; Morrow, 2009; Whitehead, 2010). Araştırma ortamında yazılı çevreye yansıyan rutinler incelendiğinde; takvim ve yoklama rutinlerinde çocukların yazıları, kendi isimlerinin yazılı formlarını görmeleri, bu yazıların nasıl kullanıldığını anlamaları erken okuryazarlığı destekleyicidir. Şarkılarla yaşantıların rutin olarak gerçekleşmesi ve yazılarla desteklenmesi önemlidir. Sınıf kitabı yapımı, çocukların yazılı ürünlerine verilen değer gösterilmesinin yanı sıra, tekrar tekrar inceleyebilecekleri kitaplar oluşması için önemlidir. Aynı zamanda çocukların yetişkini yazı yazmaları için yönlendirmeleri erken okuryazarlık becerilerine dahildir.

Tüm bu erken okuma yazma çevresi bütüncül ve kuramsal olarak ele alındığında; çevrenin dengesizlik yaratan ve yeniden dengeyi sağlayan uyarıcılar bulundurmasının çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyici bir unsur olduğu belirtilebilir (Piaget, 1959). Çocuğun yakından uzağa doğru çevresiyle ilişkisinin gelişiminde temel bir etken olduğu vurgulanabilir (Bronfenbrenner, 1994). Ayrıca rutinlerin yer alması ve yazılı çevrenin özellikleri, çocuğun yakınsal gelişim alanını destekleyebilecek etkileşim bağlamları oluşturmaya imkan tanınması bakımından değerlidir (Vygotsky, 1978).

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini destekleyici bir sınıf ortamında yazılı çevrenin zengin olduğu, çocukların gün boyunca yazılarla iç içe oldukları görülmüştür. Sınıfta kullanılan oyuncak ve diğer materyallere ulaşmak için çocukların öğretmenin okuma ve yazmayı nasıl kullanabildiğini gözlemlerinin okuma yazmanın anlamını ve işlevini kavramada destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların ürünlerine değer vermenin ve sergilemenin çocukların okuma yazma gelişimini desteklediği, rutin

etkinliklerin yazılı çevreyi besleyici olduğu ve çocukların yetişkini yazma konusunda yönlendirmelerinin erken okuryazarlık becerilerini sergilemeleri için fırsatlar yarattığı belirlenmiştir. Erken okuma yazma ortamının yazılı çevre açısından zengin olması ve rutinler yoluyla yeni yazılı ürünler yaratmasının tipik gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar işitme kayıplı çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimleri açısından da destekleyici önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

İleriki araştırmalara yönelik olarak; öğretmenlerin erken okuma yazma ortamları oluşturma ve yaşantıları zenginleştirebilmelerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamlarının erken okuryazarlık bağlamında ele alındığı ölçme araçlarının sayısının artması ve mevcut araçların daha geniş örneklemelerde kullanıldığı araştırmaların tasarlanması önerilebilir. Uygulamaya yönelik olarak ise; işitme kayıplı çocukların erken dönem eğitim ortamlarının yazılı çevre ve erken okuma yazma yaşantıları açısından zenginleştirilmesinin gerekliliği vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Atlar, H. & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 54-89.
- Atlar (2022). *Ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarının desteklenmesi: eylem araştırması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baştuğ, Y. E. & Bakkaloğlu, H. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından incelenmesi*, Sözlü Bildiri, International Eurasian Education Congress.
- Bergen, D. & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Branscombe, N.A. & Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White: Play and prosody. K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.169-188). USA: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Cambridge University Press.
- Browns, F. (1979). Beginning reading instruction with hearing-impaired children. *The Volta Review*, 100-108.

- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi, A.B.D:South Florida Collage of Education.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Early childhood teachers' knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13 (4), 1449-1472.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Heppner, H.D. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30 (5), 459-477.
- Konza, D. (2011). Understanding the literacy process: Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(2), 1-6.
- Lutz, L. (2013). *Early reading development in young deaf children supportive family context*. Yüksek Lisans Tezi. USA: University of Virginia.
- Mayer, C. & Trezek, B.J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. USA: Oxford University Press.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev: A.Ersoy & S.Akbaba Altun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Morrow, M.L. (2009). *Literacy development in the early years*. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3. baskı), Routledge.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 58-89.
- Rottenberg, J.C., Searfoss, W.L. (1992). Becoming literate in a preschool class: literacy development of hearing impaired children. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (4), 463-479.
- Rottenberg, C. J. (2001). A deaf child learns to read. *American annals of the deaf*, 146(3), 270-275.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing- and hearing-impaired children before bedtime*. Doktora Tezi. A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. (4.baskı). London: SAGE.

ÖĞRETMENLERİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr Üyesi, Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

ÖZET

Yansıtıcı düşünen öğretmen, yaşam boyu öğrenmeyi kendisi için bir gaye olarak belirlemiş, öğrenmeyi öğretmek hedefi ile hareket eden ve bu beceriyi öğrencilerine kazandırmak arzusunda olan öğretmendir. Yansıtıcı düşünme, öğretmeni geleneksel eğitim anlayışından uzaklaştırarak bir rehber konumuna getiren, öğrenciye araştırmacı rolü veren ve öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim yaklaşımlarının en önemli tamamlayıcılarından biri olarak görülebilir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşlerini ve bu konudaki pratiklerini ortaya koyabilmek ve yansıtıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik önerilerde bulunabilmektir. Tarama modelinde yürütülen araştırma için veri toplamak üzere İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine (n=100) ulaşılmış ve araştırmacı tarafından tasarlanan 21 kapalı, 7 açık uçlu sorudan oluşan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Anketi” uygulanmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler en yüksek ortalamayı “geçmiş tecrübelerden yararlanma” boyutunda ($\bar{X}=4,048$) almıştır. Ortalama açısından ikinci sırada “düşünmeyi öğrenme ve öğretme” ($\bar{X}=3,720$), üçüncü sırada “yaratıcı düşünme” ($\bar{X}=3,526$), dördüncü sırada “kendini geliştirme” ($\bar{X}=3,388$) ve son sırada “yansıtıcı günlük tutma” ($\bar{X}=2,490$) boyutları gelmektedir. Ayrıca; cinsiyet ve kıdem açısından öğretmenler arasında farklılıklar mevcuttur.

Araştırmanın sonunda, yansıtıcı düşünen öğretmenler yetiştirebilmek için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitim programlarında hem kuramsal hem de uygulamalı olarak yansıtıcı düşünme eğitimleri verilmesinin önemli olduğu, öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerini engelleyen koşulların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi gerektiği, öz değerlendirme raporları ve profesyonel sohbetler gibi uygulamaların yansıtıcı düşünme alışkanlığı edinilmesinde önemli olabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: yansıtıcı düşünme, öğretmen eğitimi, mesleki gelişme

ABSTRACT

The reflective-thinking teacher has set lifelong learning as a goal for herself. She wants to teach her students learning how to learn. We could say that reflective thinking is one of the most crucial complements of contemporary education approaches that move the teacher away from the traditional understanding of education and make it a guide, give the student the role of a researcher, and put the student in the center.

The purpose of this research is to reveal the teachers' views and practices about reflective thinking and to make suggestions for improving reflective thinking habits. The research is in the survey model. I collected data from secondary school teachers (n=100) working in Kagithane-Istanbul and applied The

Reflective Thinking Skills Questionnaire for Teachers consisting of 21 closed and seven open-ended questions. According to the results, the teachers got the highest average in the dimension of "utilizing from past experiences" ($\bar{X}=4,048$). In terms of average, "learning and teaching to think" ($\bar{X}=3,720$) ranked second, "creative thinking" ($\bar{X}=3,526$) ranked third, "self-development" ($\bar{X}=3,388$) ranked fourth, and "reflective journaling" ($\bar{X}=2,490$) dimension ranked the fifth. Moreover, there are differences among teachers according to gender and seniority variables.

At the end of the research, I suggested several methods, such as pre-service and in-service theoretical and practical reflective thinking training, elimination or minimizing of conditions that prevent teachers from thinking reflectively, self-evaluation reports, and professional conversations.

Keywords: Reflective thinking, teacher training, professional development

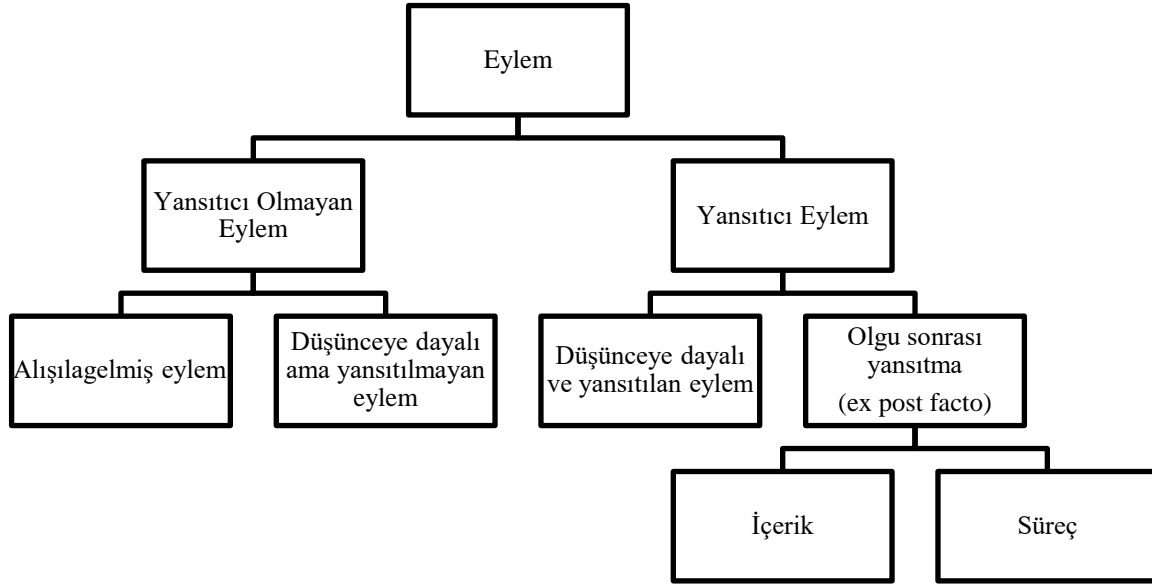
GİRİŞ

Yansıtıcı düşünen öğretmen, bireysel amaçları ve uygulamaları ile ilgili olarak sürekli bir şekilde soru soran, uygulamalarını ve uygulama sonuçlarını izleyen, değerlendiren ve gerekiyorsa yeniden şekillendiren ve her bir öğrencisi üzerinde derinlemesine düşünen öğretmen olarak tanımlanabilir. Dewey (1933), yansıtıcı düşünme yeterliğini demokratik eğitim felsefesi bağlamında açıklamış ve bu beceriyi bir tür problem çözme becerisi olarak görmüştür. Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme bireyi sorumlu eyleme iter. Sorumlu bir öğretmen her türlü kararı (müfredat, öğretim, değerlendirme, organizasyon, yönetim ile ilgili) tüm yönleri ile felsefi bir çerçevede inceler. Sorumlu bir öğretmene göre hangi karar alınırsa alınsın bunun öğrenciye görünen ya da görünmeyen etkileri olacaktır (Larrivee, 2006). Yansıtıcı düşünen bir öğretmende bulunması gereken tutumlar üç başlıkta incelenebilir (Dewey, 1933). Bunlar; (1) farklı paydaşları dinleme ve düşünceyi bu açıdan sorgulayabilme ve kendini eleştirebilme olarak tanımlanabilen açık fikirlilik (open-mindedness), (2) her koşulda öğrenilebilecek bir şeyler bulabilen, öğrenmeye ihtiyaç ve istek duyan olarak açıklanan samimiyet ve gayretli olma (wholeheartedness), ve (3) uygulamalarının sonucunu düşünmek ile ilişkili olan sorumluluk (responsibility)'tur (Farrell, 2004; Larrivee, 2006).

Schön (1983, 1987), yansıtmanın, kişinin çeşitli uygulamalarını yakından incelemeye dayandığını ve eylemi sorgulamayı kapsadığını belirtmektedir. Yansıtıcı düşünen kişi kendine "Uygulamam işe yaradı mı? Neden işe yaradı? Neden işe yaramadı? Başka ne yapılabilir?" şeklinde sorgulayıcı sorular sormaktadır. Ayrıca Schön, Dewey'in düşüncelerini geliştirerek, eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) olmak üzere yansıtmayı iki açıdan ele almaktadır. Schön (1987)'e göre aslında pek çok insan deneyimleri sayesinde eylemleri esnasında yansıtma yapmakta ve uygulamaları açısından bilgi sahibi olmaktadır. İnsanlar eylem anında o anki durumlarını analiz ederek tekrar bir yapılandırma sürecine girmektedir. Eylem üzerine yansıtma, uygulama sürecindeki deneyimlerin uygulama ve eylem sonrasında detaylı ve sistematik bir şekilde yeniden düşünülmesini ve değerlendirilmesini ifade etmektedir. Eylem üzerine

yansıtma sayesinde birey, edindiği deyim üzerine detaylı ve daha uzun vadeli düşünmüş ve yansıtma yapmış olmaktadır.

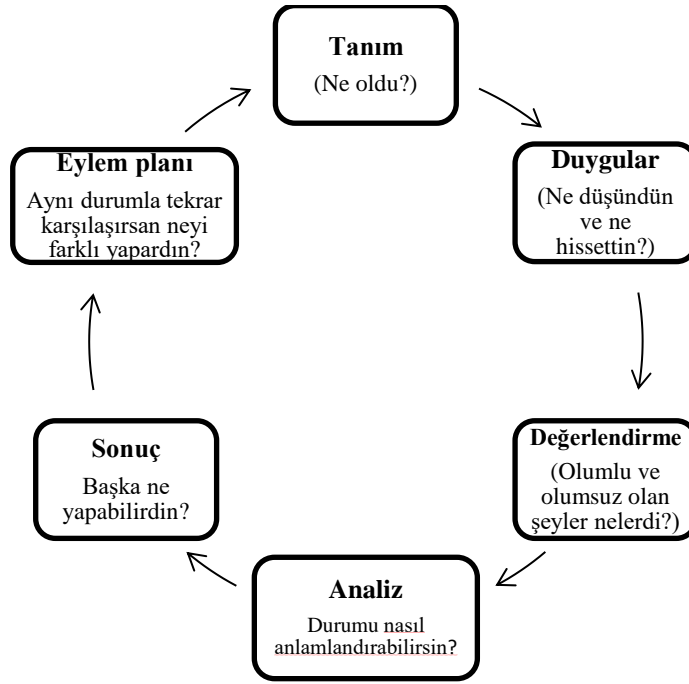
Mezirow (1990) ise dönüşümcü öğrenme teorisi içinde eylemi yansıtıcı eylem ve yansıtıcı olmayan eylem şeklinde ikiye ayırmaktadır. Bu model, öğretmeni belirli bir durumun farklı yönleri hakkında düşünmeye teşvik etmektedir denilebilir.



Şekil 1: Mezirow'un eleştirel yansıtma modeli (Mezirow, 1990)

Mezirow (1990, 1998)'un dönüşümcü öğrenme teorisi bir bakıma yetişkinlerin dünyayı algılama süreçleri ile ilgilidir ve bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamdan bağımsız düşünülemez. Bu süreç zaman zaman uygun olmayan ve sorunlu değer yargıları, varsayımlar, inançlar ve önyargılardan ötürü farklı ve uygun olamayan algılara yol açabilmektedir. Mezirow (1990, 1998), bu süreçte eleştirel yansıtmayı bireyin bu kalıplaşmış düşünme ve algılama sisteminden bağımsızlaşarak daha özgür ve açık fikirlilikle düşünmesi olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda eleştirel yansıtma becerisi gelişmiş öğretmenlerin kafalarını karıştıran, tam olarak karar veremedikleri ikilem içindeki durumlarda eylemleri üzerine değerlendirme yapma, yeni bakış açıları ile eylemi dönüştürme, test etme ve sonuca göre bu yeni yaklaşımı benimseme veya yine değerlendirerek geliştirme süreci olarak düşünülebilir.

Gibbs (1988)'in yansıtma döngüsü modeli ise öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenme ve deneyimlerini inceleme için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. (1) tanımlama, (2) duygular, (3) değerlendirme, (3) analiz, (4) sonuçlar, (5) eylem planı, (6) uygulama olarak basamaklanan bu döngü altı adımdan oluşmaktadır (bakınız Şekil 2). Bu döngü, öğretmenlerin bir durum hakkında görüşlerini, duygularını, deneyimlerini değerlendirdiği, bu deneyimlerden çıkarttığı sonuçlar ve bir daha benzer bir durumla karşılaşırsa uygulayacağı eylem planı hakkında derin ve geniş kapsamlı bir şekilde düşünmesi stratejisidir.



Şekil 2: Gibbs (1988)'in yansıtma döngüsü

Yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak geliştirilen bu modellerde sürekli gelişmek ve iyileşmek temel hedef olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda yansıtıcı düşünen öğretmenin, yaşam boyu öğrenmeyi kendisi için bir gaye olarak belirlemiş; öğrencileri için ise öğrenmeyi öğretmek hedefi ile hareket ederek bu beceriyi onlara kazandırmak arzusunda olduğu söylenebilir. Yansıtıcı düşünen öğretmen, çevresi ile sürekli iletişim halindedir. Değerlendirmelerinde kendi gözlemlerinin yanı sıra başkalarından gelen dönütleri de dikkate alır, eleştiri ve önerilere açıktır, yenilikleri takip eder ve kendini geliştirme becerisine sahiptir. Kısacası, yansıtıcı düşünen öğretmen zamanın gerisinde kalmaz, öğrencilerinin de zamanın gerisinde kalmalarına müsaade etmez denilebilir.

Öğretme ve öğrenme süreçleri karmaşıktır, bu sebeple bu süreçlerde tek bir doğru yaklaşım olduğunu öne sürmek anlamsız görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin geçmiş ve günümüzdeki tecrübelerini göz önüne alarak yansıtıcı düşünceleri öğretimin ilerlemesi ve iyileştirilmesi için önemlidir denilebilir. Nitekim yansıtıcı düşünme 80'li yıllardan itibaren pek çok eğitim fakültesinde ders içeriği olarak yer almaktadır. Amerika'da Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurumu (NBPTS), Ulusal Eğitim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (NCTAF), Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (NFIE), Ulusal Personel Gelişim Konseyi (NSDC) gibi birçok kurum ve kuruluş, yansıtıcı düşünmeyi bütün öğretmen ve öğrencilerin uyması gereken bir standart olarak belirlemiştir (Tok, 2008). Ülkemizde de yansıtıcı düşünme, MEB Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, 2005'te öğretmenler için genel yeterlik alanlarından biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen mesleki gelişimi açısından oldukça önemli bir konu ve yeterlik alanı olarak öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve bu konudaki pratiklerini ortaya koyabilmektir. Bu sebep ile çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme pratikleri

hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek ve yansıtıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik önerilerde bulunabilmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme pratikleri nelerdir?

YÖNTEM

Tarama modelinde yürütülen araştırma için veri toplamak üzere araştırmacı tarafından tasarlanan 21 kapalı, 7 açık uçlu sorudan oluşan “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Becerileri Anketi” kullanılmıştır. Anketin ikinci kısmı ise düşünmeyi öğrenme ve öğretme (1.,3.,4. ve 5. maddeler), geçmiş tecrübelerden yararlanma (6., 7., 8., 9., ve 10. maddeler), yaratıcı düşünme (11., 12., 13., 14. ve 15. maddeler), kendini geliştirme (16., 17., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddeler) ve yansıtıcı günlük tutma (25., 26. ve 27. maddeler) boyutlarını içeren 21 kapalı uçlu soru ve 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Kapalı uçlu soruların 5 tanesi olumsuz soru olarak tasarlanmıştır. Kapalı uçlu soruların derecelendirilmesi, “Her zaman (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1) şeklindedir ve anketten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Ankette yer alan kapalı uçlu maddelerden bazıları “Öğrencilerim beni rahatça eleştirebilirler.” “Sınıfta düşünmeyi geliştirmek için uygun ortam yaratırım.” “Ders esnasında sıkıntı hissettiğim durumlarda uygulamayla ilgili yenilikler yapabilirim.” “Mesleki tecrübelerimi not alırım.” şeklindedir. Açık uçlu sorulardan bazıları ise “Geçmiş tecrübelerinize dayanarak öğretmenliğiniz ile ilgili yaptığımız değişiklikler var mıdır? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” “Meslektaşlarınızla olan iletişimlerin (toplantılar veya çeşitli sohbetler) sonrasında mesleki açıdan kazanımlarınız oldu mu? Eğer olduysa somut bir örnek vererek açıklayabilir misiniz?” şeklindedir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan yüz (N=100) öğretmen, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılım sağlamıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenin 65’i kadın, 35’i ise erkektir.

Araştırma ile elde edilen nicel verileri analiz etmek üzere betimleyici istatistik, nitel veriler için ise betimsel analiz yöntemi (Braun ve Clarke, 2006) kullanılarak veriler daha önceden saptanmış temalara göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | Frekans | % | % Kümülatif |
|---------|---------|-------|-------------|
| Kadın | 65 | 65,0 | 65,0 |
| Erkek | 35 | 35,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 65’i kadın, 35’i ise erkektir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | Frekans | % | % Kümülatif |
|----------------|---------|-------|-------------|
| 1-5 yıl | 37 | 37,0 | 37,0 |
| 6-10 yıl | 21 | 21,0 | 58,0 |
| 11-15 yıl | 25 | 25,0 | 83,0 |
| 16-20 yıl | 5 | 5,0 | 88,0 |
| 21 yıl ve üstü | 12 | 12,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | |

Tablo 3: Öğretmenlerin Son Mezun Oldukları Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | Frekans | % | % Kümülatif |
|---------------|---------|-------|-------------|
| Lisans | 83 | 83,0 | 83,0 |
| Yüksek Lisans | 17 | 17,0 | 100,0 |
| Toplam | 100 | 100,0 | |

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilere dayanılarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmaktadır:

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anketin Maddelerine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | Maddeler | N | \bar{X} | S |
|---------------------------------|---------------|-----|--------------|--------------|
| Düşünmeyi öğrenme ve öğretme | m1 | 100 | 4,400 | 1,035 |
| | m3 | 98 | 2,684 | 1,240 |
| | m4 | 100 | 3,710 | 0,715 |
| | m5 | 100 | 4,140 | 0,888 |
| | TOPLAM | | 3,720 | 0,538 |
| Geçmiş tecrübelerden yararlanma | m6 | 100 | 3,610 | 0,931 |
| | m7 | 100 | 3,950 | 0,770 |
| | m8 | 100 | 4,170 | 0,877 |
| | m9 | 100 | 4,300 | 0,785 |
| | m10 | 99 | 4,253 | 0,690 |
| | TOPLAM | | 4,048 | 0,621 |
| Yaratıcı düşünme | m11 | 100 | 3,740 | 1,088 |
| | m12 | 99 | 3,768 | 1,038 |
| | m13 | 100 | 4,090 | 0,830 |
| | m14 | 100 | 4,010 | 0,798 |
| | m15 | 99 | 2,475 | 1,024 |
| | m16 | 100 | 3,130 | 1,022 |
| | TOPLAM | | 3,526 | 0,501 |
| Kendini geliştirme | m17 | 100 | 3,800 | 0,865 |
| | m18 | 100 | 3,920 | 0,939 |

| | | | | |
|------------------------|---------------------|-----|--------------|--------------|
| | m19 | 100 | 3,860 | 1,015 |
| | m20 | 100 | 3,030 | 1,218 |
| | m21 | 100 | 3,260 | 0,991 |
| | m22 | 100 | 2,460 | 1,132 |
| | TOPLAM | | 3,388 | 0,495 |
| | m25 | 100 | 2,040 | 1,136 |
| | m26 | 99 | 2,626 | 1,298 |
| | m27 | 98 | 2,888 | 1,315 |
| Yansıtıcı günlük tutma | TOPLAM | | 2,490 | 1,091 |
| | GENEL TOPLAM | | 3,430 | 0,44 |

Tablo 4'ün genel ortalamasına bakarak öğretmenlerin ara sıra ($\bar{X}=3,430$) yansıtıcı düşündükleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin yansıtıcı düşünme sistematüğını yeterince kavrayamadıkları, kuramsal olarak böyle bir düşünme sisteminden habersiz olduğu ve pek çoğunun çok da farkında olmadan tesadüfi bir şekilde ara sıra yansıtıcı düşündüğü söylenebilir. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,048$), geçmiş tecrübelerden yararlanma boyutunda ulaşmıştır. İkinci sırada düşünmeyi öğrenme ve öğretme ($\bar{X}=3,720$), üçüncü sırada yaratıcı düşünme ($\bar{X}=3,526$), dördüncü sırada kendini geliştirme ($\bar{X}=3,388$) ve son sırada yansıtıcı günlük tutma ($\bar{X}=2,490$) boyutu gelmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sıklıkla geçmiş tecrübelerinden yararlandıkları ve düşünmeyi öğrenme ve öğretme konusunda aktivitelerde buldukları ve yaratıcı düşündükleri söylenebilir. Ayrıca kendilerini ara sıra geliştirdikleri ve yine ara sıra araştırmalarda buldukları söylenebilir. Ancak sadece nadiren yansıtıcı günlük tutmaktadırlar.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Kadın ve erkek öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir:

| | Gruplar | N | \bar{X} | S |
|---------------------------------|---------|----|-----------|-------|
| Düşünmeyi öğrenme, ve öğretme | Kadın | 65 | 3,784 | 0,505 |
| | Erkek | 35 | 3,60 | 0,582 |
| Geçmiş tecrübelerden yararlanma | Kadın | 65 | 4,070 | 0,552 |
| | Erkek | 35 | 4,005 | 0,738 |
| Yaratıcı Düşünme | Kadın | 65 | 3,623 | 0,496 |
| | Erkek | 35 | 3,343 | 0,463 |
| Kendini geliştirme | Kadın | 65 | 3,366 | 0,497 |
| | Erkek | 35 | 3,429 | 0,495 |
| Yansıtıcı günlük tutma | Kadın | 65 | 2,487 | 1,046 |
| | Erkek | 35 | 2,495 | 1,187 |

Tablo 5'teki bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenler birbirlerine oldukça yakın ortalamalara sahiptir. Dolapçioğlu (2007) Hatay ili Antakya ilçesinde 328 öğretmene anket uygulayarak yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlara bakarak kadın ve erkek öğretmenlerin genel olarak benzer davranışlarda

bulduğunu belirtmiştir. Ancak Dolapçioğlu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için çeşitli etkinlikler yapma (sınav, ödev, öğrenci ile görüşme, ailesiyle görüşme vb.)” maddesinde ve “Dersi ileriki yıllarda okuturken hangi değişiklikleri yapabilirim sorusunu kendime sorarım” maddesinde istatistiksel olarak anlamlı ($p < .05$) daha yüksek bir ortalama aldıklarını belirtmiştir. Efe (2009), Özmen (2011) öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla beraber kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Karadağ (2010) ise benzer şekilde analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin; sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık, öngörülü ve içten olma boyutlarında daha yüksek yansıtıcı düşünme eğiliminde olduğunu ve mesleklerini daha olumlu algıladıklarını belirtmiştir. Hizmet içi öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde de bu bulguyu destekleyen sonuçların elde edildiği, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yansıtıcı düşündükleri (Özcan, 2002; Aslan, 2009), açık fikirli oldukları (Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009; Kılınç, 2010), mesleklerini daha olumlu algıladıkları (Kılınç, 2010) ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

| | Kıdem Grubu | N | \bar{X} | S |
|--|----------------|-----|-----------|---------|
| Düşünmeyi öğrenme ve öğretme | 1-5 yıl | 37 | 3,6892 | 0,50828 |
| | 6-10 yıl | 21 | 3,6548 | 0,48397 |
| | 11-15 yıl | 25 | 3,83 | 0,56236 |
| | 16-20 yıl | 5 | 3,7 | 0,20917 |
| | 21 yıl ve üstü | 12 | 3,7083 | 0,76747 |
| | Toplam | 100 | 3,72 | 0,53805 |
| Geçmiş tecrübelerden yararlanma | 1-5 yıl | 37 | 4 | 0,69761 |
| | 6-10 yıl | 21 | 3,9429 | 0,55188 |
| | 11-15 yıl | 25 | 4,04 | 0,55678 |
| | 16-20 yıl | 5 | 3,6 | 0,52915 |
| | 21 yıl ve üstü | 12 | 4,5833 | 0,3353 |
| | Toplam | 100 | 4,048 | 0,62093 |
| Yaratıcı Düşünme | 1-5 yıl | 37 | 3,6668 | 0,45448 |
| | 6-10 yıl | 21 | 3,4448 | 0,48439 |
| | 11-15 yıl | 25 | 3,4872 | 0,59986 |
| | 16-20 yıl | 5 | 3,5 | 0,33377 |
| | 21 yıl ve üstü | 12 | 3,3217 | 0,45122 |
| | Toplam | 100 | 3,5255 | 0,50114 |
| Kendini geliştirme | 1-5 yıl | 37 | 3,2968 | 0,51949 |
| | 6-10 yıl | 21 | 3,3648 | 0,4936 |
| | 11-15 yıl | 25 | 3,3276 | 0,51268 |
| | 16-20 yıl | 5 | 3,934 | 0,14758 |
| | 21 yıl ve üstü | 12 | 3,6117 | 0,27125 |
| | Toplam | 100 | 3,3884 | 0,49537 |
| Yansıtıcı günlük tutma | 1-5 yıl | 37 | 2,4959 | 1,18332 |
| | 6-10 yıl | 21 | 2,0638 | 0,79997 |

| | | | |
|----------------|-----|--------|---------|
| 11-15 yıl | 25 | 2,5868 | 1,07295 |
| 16-20 yıl | 5 | 1,6 | 0,83033 |
| 21 yıl ve üstü | 12 | 3,3892 | 0,77606 |
| Toplam | 100 | 2,4903 | 1,09144 |

Mesleki kıdem değişkenine göre en yüksek ortalamanın “geçmiş tecrübelerden yararlanma” boyutunda 21 ve daha fazla yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,5833$), en düşük ortalamanın ise yansıtıcı günlük tutma boyutunda 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=1,6$) olduğu görülmektedir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha fazla eleştirel düşünmekte ve geçmiş tecrübelerinden daha fazla yararlanmaktadırlar. Erikson (1982)’in yaşa dayalı olarak sıraladığı psiko-sosyal gelişim evrelerinde belirttiği üzere, birey yaklaşık 40-65 yaşları arasında üretkenlik karşısında durağanlık döneminde yer almaktadır. Olgun ve üretken insan, zengin yaşam deneyimleri ile başkalarına destek sunmak, rehberlik etmek böylece varlığını bir şekilde gelecek nesillere iletmek istemektedir. Okun durağanlık ucunda yer alan birey ise yine geçmiş tecrübelerini sorgulayarak hayattaki beklentilerinin gerçekleşmediğine odaklanmakta, sosyal ve iş hayatından uzaklaşarak kopuş yaşamakta ve kendisine yönelmektedir. Bu sebep ile benzer şekilde yüksek kıdeme sahip yani başka bir ifade ile daha ileri yaşta olan öğretmenlerin yaşam evrelerine paralel olarak genç meslektaşlarına göre daha fazla geçmişe yönelmeleri, geçmişini sorgulamaları ve geçmiş deneyimlerinden yararlanmaları söz konusudur yorumu yapılabilir.

Tablo 6’ a göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla kendini geliştirme ve araştırmacı olma özellikleri gösterdikleri söylenebilir. 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler Y kuşağındadır ve genç meslektaşlarına göre bilgisayar ve eğitim teknolojileri ile daha ileri yaşlarda tanışmıştır. Bu guruptaki öğretmenler için zamanlarını verimli geçirmek, genç meslektaşlarından geri kalmamak adına “kendini geliştirme” davranışlarını sıklıkla ($\bar{X}=3,934$) yerine getirmek istemektedir denilebilir. Literatüre bakıldığında genellikle on yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenler kariyerlerinde uzmanlık evresindedir (Huberman,1989) ve geçmiş deneyimlerini ve gelecek yıllardaki planlarını düşünerek kariyerleri üzerinde yansıtma yapmaktadır. 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip özellikle erkek öğretmenler, daha fazla öz değerlendirme yapmakta ve 40 yaşından büyük olanlar yönetim pozisyonunda görev almaktadır (Sikes,1985; akt. Bakioğlu, 1996). Bu dönemde öğretmenler mesleğini ve kariyer fırsatlarını merak uyandırıcı ve tatminkâr bulurlarsa mesleğine olan bağlılıkları yükselmektedir. Ancak kişi mesleki yeterliliklerinin ve potansiyelinin değerlendirilmesi ve takdir edilmesi noktasında olumsuz düşünüyor ise kariyeri açısından yine bir sorgulamaya girmekte ve hatta meslekten ayrılmaktadır (Bakioğlu, 1996).

Yansıtıcı günlük tutma boyutunda ise yine 21 ve üzere mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre daha fazla yansıtıcı günlük tutma ($\bar{X}=3,3892$) eğilimindedirler. Kılıç (2010) Elâzığ ilinde görev yapan birinci ve ikinci kademe öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasının bulgularında benzer şekilde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin

daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolapçioğlu (2007) araştırmasında genel olarak farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeyleri açısından benzer davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Karadağ (2010)'un araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yansıtıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, bununla birlikte yansıtıcı düşünme eğiliminin gerek alt boyutlar gerekse ölçek toplam puanı açısından 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler çoğunlukla X kuşağında (1965-1979 doğumlu) yer almaktadır ve Y kuşağında (1980-1999 doğumlu) yer alan genç meslektaşlarından bazı önemli noktalarda farklılaşmaktadırlar. Y kuşağı teknoloji ile büyümüştür ve teknoloji becerilerini yaratıcı bir şekilde işleri için kullanabilmektedir, ancak X kuşağı teknolojiye ilgisi düşük ve zorunlu olarak ayak uyduran bir nesildir (Taş, Demirdöğmez ve Küçükoğlu, 2017). Bu sebep ile Y kuşağı öğretmenlerin X kuşağı öğretmenlere göre daha az yazı yazmaları ve yazarak düşünmeleri söz konusudur denilebilir. Bir başka açıdan ise Erikson (1982)'in psikososyal gelişim evrelerine göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yeni nesle yol göstermek, üretmeye devam etmek ve uzun yıllar emek vermiş oldukları bu meslek için geride bir şeyler bırakmak düşüncesi ile yansıtıcı günlük tutmaktadırlar da denilebilir. Aşağıdaki ifade bu yorumu destekler nitelikte görülebilir:

“Aslında tecrübeli öğretmenlere gereken özen gösterilmiyor. Oysa onların deneyimleri yeni yetişen meslektaşlara ışık tutacak kadar birikim dolu. Bu göz ardı edilmemeli.” (Kadın, 21 ve üzeri yıl deneyimli, Eğitim Enst. mezunu)

Açık uçlu soruların analizi

Geçmiş tecrübelerden yararlanma boyutu içinde değerlendirilen 9. maddede yer alan “Geçmiş tecrübelerinize dayanarak yaptığınız değerlendirmeler doğrultusunda yaptığınız değişiklikler var mıdır? Örnek vererek açıkla mısınız?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

“Her yıl bir önceki yıla göre derslerimi daha öğrenci merkezli işlemeye gayret ederim.” (Erkek, 11-15 yıl deneyimli, yüksek lisans mezunu)

“Kendi çocuklarım okula başlayınca, onların ödev yapmakta zorlandıklarını görünce öğrencilerime verdiğim ödevlerin çok fazla olduğunu anladım.” (Kadın, 11-15 yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Kişisel tutarlılık ve adaletli olma. Mesleğe yeni başlayanlara rehberlik ve sıcaklık” (Erkek, 21 ve üzeri yıl deneyimli, lisans mezunu.)

“Eğitim öğretimde görerek dokunarak bir çok yöntem arasından dokunarak eğitimi ön plana aldım. Ancak eşyaya değil, çocuğa dokunarak, başını okşayarak. O zaman mesafeleri aşabilirsiniz.” (Kadın, 21 ve üzeri yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Sınırlı ve asabi davranışlara eğitim verilemez.” (Kadın, 1-5 yıl deneyimli, lisans mezunu)

Yansıtıcı düşünen öğretmenin bir diğer özelliği kendini geliştirmesi ve araştırmacı olmasıdır.

Bu boyut içerisinde öğretmenlere yöneltilen 20. maddede yer alan “Katıldığım zümre toplantılarını faydalı buluyorum.” ifadesine göre öğretmenler ara sıra ($\bar{X}=3,030$) zümre toplantılarını faydalı bulmaktadır. Bu maddeyle paralel olarak yöneltilen “Katıldığınız zümre toplantılarından ne gibi faydalar elde ettiniz? Örnek vererek anlatır mısınız?” sorusuna bazı öğretmenler şu cevapları vermiştir:

“Kendim için bir fayda sağladığını söyleyemem. Uzun yıllar bu meslekte çalıştığım için tecrübelerimi paylaşıyorum.” Kadın, 21 ve üzeri yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Genellikle şikayetler gündem maddesi olduğu için pek faydasını görmedim.” (Erkek, 11-15 yıl deneyimli, yüksek lisans mezunu)

“Çeşitli yöntem-teknikler açısından bilgi paylaşımı olması, kaynak ve yardımcı materyaller hakkında bilgi edinme açısından faydalı.” (Kadın, 1-5 yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Pek faydası yok. Hep şikayetlerden bahsediyorlar.” (Erkek, 11-15 yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Katıldığım bir zümre toplantısında çok deneyimli ve yenilikçi bir öğretmenle karşılaştım. Kendisini bu denli geliştirmesinden feyiz aldım.” (Kadın, 1-5 yıl deneyimli, lisans mezunu)

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı zümre toplantılarını hiç faydalı bulmamakta, bir kısmı ise bu toplantıların fayda sağladığını belirtmektedir.

Anketin 28. maddesi öğretmenlerin konu hakkında eklemek istedikleri düşüncelerine, değerlendirmelerine ve katkılarına dair görüşlerine odaklanmaktadır. Bu maddeye cevap veren birkaç öğretmen yorumu şu şekildedir:

“Ben de dahil olmak üzere bütün öğretmenler kendimizi yenilemeliyiz.” (Kadın, 1-5 yıl deneyimli, yüksek lisans mezunu)

“LGS olmasaydı daha rahat ve öğrenci merkezli dersler işlerdik diye düşünüyorum. Ancak çok fazla araştırma, etkinlik, proje sınava girecek öğrenciler için uygun değil.” (Kadın, 16-20 yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Aslında tecrübeli öğretmenlere gereken özen gösterilmiyor. Oysa onların deneyimleri yeni yetişen meslektaşlara ışık tutacak kadar birikim dolu. Bu göz ardı edilmemeli.” (Kadın, 21 ve üzeri yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Hep öğretmenlik kutsal meslektir diyorduk ya artık o samimiyet kalmadı. Bu bir gönül işi, vicdan işi.” (Kadın, 21 ve üzeri yıl deneyimli, lisans mezunu)

“Öğretmenler çocukları kendi çocukları gibi sevmeli. Bu değerleri geliştirmek için çaba harcanmalı.” (Erkek, 16-20 yıl deneyimli, yüksek lisans mezunu)

Ülkemizde farklı eğitim tür ve kademelerinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilen benzer araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme düzeylerini yüksek algıladıkları görülmektedir (Meral ve Semerci, 2006; Dolapçioğlu, 2007; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2009; Karadağ, 2010). Yorulmaz (2006, 86) öğretmenlerin mesleki uygulamalarında biliş üstü becerileri yerine getirmede yeterli olduklarına dair görüş bildirdiklerinin söylenebileceğini belirtmektedir. Ayrıca aynı araştırmada öğretmenlerin düşünmeyi öğrenme, öğretme ve geliştirme ile ilgili yansıtıcı düşünme becerilerini fazla düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir. Karadağ (2010) ise Şanlıurfa merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 277 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili en olumlu algıların “açık fikirlilik” boyutunda olduğu belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen nicel analiz sonuçları ve açık uçlu soruların analizi sonucunda öğretmenlerin belli açılardan ve “ara sıra” yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri ifade edilebilir. Ancak çoğunlukla içinde buldukları koşulları ileri sürerek, kendini içsel ve dışsal tehlikelerden korumak için savunma mekanizmalarını (Freud, 1937) kullanmaktadır denilebilir. Öğretmenler çoğunlukla Gibbs (1988)’in yansıtma döngüsündeki son iki adım olan “Başka ne yapabilirsin?” sorusu ile nitelendirilen sonuç ve “Aynı durumla karşılaşırsan neyi farklı yapardın?” sorusu ile ilişkilendirilen eylem planı adımını yerine getirememektedir. Halbuki eylemlerinin ve durumların analizini sonrasında bir sonraki adımda ne yapabileceklerini düşünmeleri ve yeniden planlamaları eylemlerinin iyileşmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma ile elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ara sıra ($\bar{X}=3,430$) yansıtıcı düşündükleri ve kendilerini ara sıra ($\bar{X}=3,3884$) geliştirdikleri söylenebilir. Nitel bulgulara göre katılımcılardan kendilerini geliştirme açısından zümre toplantılarını faydalı bulmayanlar bulunmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin hem teorik hem de uygulamalı boyutta gerek hizmet öncesi gerekse hizmet-içi eğitimler ile yansıtıcı düşünme becerilerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Bulgulara göre öğretmenlerin sıklıkla geçmiş tecrübelerinden yararlandıkları ve düşünmeyi öğrenme ve öğretme konusunda aktivitelerde buldukları ve yaratıcı düşündükleri söylenebilir. Ancak öğretmenler nadiren ($\bar{X}=2,490$) yansıtıcı günlük tutmaktadır. Öğretmenlerin yazma alışkanlıklarının geliştirilmesi ve yazarak yansıtıcı düşünme sürecine girmelerinin pekiştirilmesi için belirli zamanlarda öz değerlendirme raporları veya yansıtma raporları hazırlamaları için ortamlar yaratılabilir. Ayrıca nelerin yansıtma sürecini etkilediğini ortaya koymak adına öğretmenin inanç ve değerleri, iyi oluşları ve okul kültürleri gibi farklı dinamikler ile yansıtma eylemleri arasında ilişki olup olmadığını araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini artırmaya yönelik eylem planları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, G. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları
- Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dolapçioğlu, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efe, R. (2009). Science student teachers' attitudes towards reflective practice: differences in subjects and grades. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 72-86.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: W. W. Norton & Company.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Freud, A. (1937). The Ego and the Mechanisms of Defense. (The International Psycho-analytical Library, No. 30.). Hogarth Press.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Further Education
- Kaf Hasırcı, Ö., Sadık, F. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi.

18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Karadağ, M. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kılınç, H. H., (2010), “İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meral, E. ve Semerci, Ç. (2006). Yeni (2006) İlköğretim İngilizce Programını Uygulayan Öğretmenlerin Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(1).
- Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91, 1, 31-57
- Larrivee, B. (2006). *An Educator's Guide to Teacher Reflection*. USA: Cengage Learning.
- MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mezirow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198
- Özcan, T. (2002), İlköğretim sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Kilis ilinde bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı İnceleme Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 61-81.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Tok, Ş. (2008). The impact of reflective thinking activities on student teachers' attitudes toward teaching profession, performance and reflections. *Education and Science*, 33 (149), 104-117
- Yorulmaz, (2006). İlköğretim 1. Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

R YAZILIMINA DAYALI PROGRAMLAR VE WEB ARAÇLARINDAN ÖRNEKLER

Prof. Dr. Neşe GÜLER

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, gnguler@gmail.com

Doç. Dr. Mustafa İLHAN

Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, mustafailhan21@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada R programlama diline dayanan, diğer bir deyişle arka planında R yazılımını çalıştıran ve menüler vasıtasıyla kolay bir şekilde analiz yapmaya olanak veren belli başlı programların/web araçlarının tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında R yazılımına dayalı uygulamalardan dokuzuna yer verilmiştir. Araştırmacılar veri setlerini uygun formatta (.csv, .txt., .sav vb.) bu yazılımlara yükleyerek kod yazmalarına gerek kalmadan pek çok istatistiksel analizi kolayca gerçekleştirebilmektedir. Bu durum özellikle kod yazmaya aşina olmayan ve/ya istatistiksel analizleri öğrenmeye yeni yeni başlayan araştırmacılar için oldukça işlevsel olmaktadır. Ancak R tabanlı programlar ile web araçlarının bu çalışmada değinilenlerden ibaret olduğu düşünülmemelidir. Araştırmacıların denk gelmediği farklı programların/web araçlarının söz konusu olabileceği ya da ileri tarihlerde R tabanlı daha başka uygulamaların geliştirilmesinin muhtemel olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Anahtar sözcükler: veri analizi, istatistik programları, R yazılımı, R yazılımına dayalı uygulamalar

ABSTRACT

This research aimed to introduce certain programs/web tools that are based on the R programming language, in other words, that run the R software in their backgrounds and allow performing analysis easily through menus. The study contained nine applications relying on R software. Researchers can simply perform many statistical analyzes without writing codes by uploading data sets in appropriate formats (.csv, .txt., .sav, etc.) to these programs/web tools. This is especially quite useful for researchers who are not familiar with coding and/or are just starting to learn statistical analysis. However, it should not be thought that R-based programs and web tools are only the ones mentioned in the present study. It should not be overlooked that there may be different programs/web tools that we did not come across, or that it is possible to develop other R-based applications in the future.

Keywords: data analysis, statistical programs, R software, applications based on R software

GİRİŞ

Günümüzde istatistiksel analizleri gerçekleştirirken başvurulabilecek çok sayıda farklı yazılım bulunmaktadır. Bu yazılımların bir kısmı ticari özelliktedir ve belli bir ücret karşılığında erişilebilmektedir (örneğin; SPSS, SAS, AMOS, Mplus, CMA, IRTPRO). Bazıları ise ticari amaç

gütmemekte ve ücretsiz biçimde kullanılabilir (örneğin; EduG, TAP, Python). Tamamen ücretsiz olan ve kullanımı giderek yaygınlaşan yazılımlardan biri de R'dır. Açık kaynak kodlu özgür bir yazılım olması, çok büyük veri setleri ile başa çıkabilmesi, farklı paket programların yapabildiklerini tek başına bünyesinde barındırması, işletim sistemi fark etmeksizin çalıştırılabilmesi (Windows, Mac, Linux) ve farklı uzantılı (.csv, .txt, .xls, .sav vb.) veri dosyalarını okuyabilmesi R yazılımının güçlü taraflarıdır (Atar vd., 2019; Eser vd., 2019). R'ın temel sınırlılığı ise menülerle analiz yapmaya imkân vermemesi, programlama diline hâkim olmayı gerektirmesi ve buna bağlı olarak kullanıcı dostu olmamasıdır (Koğar, 2020). Nitekim Hackenberger (2020) R yazılımından bahsederken şu ifadeleri kullanmaktadır: "Hepimizin zor bir kişiliğe sahip arkadaşları vardır. Bize bir şekilde fayda sağlamasalar da zamanımızı boşa harcamaz, mazoşist bir şekilde kişiliklerine katlanmaz ve ne zaman bir buluşma düzenlese sorun çıkaracağını bile bile bu arkadaşımızı davet etmezdi. Benzer durum R yazılımı için de geçerlidir." R'ın zor bir arkadaş olarak nitelendirilmesine yol açan faktör, özellikle programlama diline aşina olmayan araştırmacılar için R'ı öğrenmenin zaman alıcı ve sancılı bir süreç olmasıdır. İşte bu durum kod yazarak ilerlemek yerine menüler aracılığıyla analiz yapmayı mümkün kılan R tabanlı programların ve web araçlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada R programlama diline dayanan, diğer bir deyişle arka planında R yazılımını çalıştıran ve menüler vasıtasıyla kolay bir şekilde analiz yapmaya olanak veren belli başlı programların/web araçlarının tanıtılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilgili programlarla/web araçlarıyla daha önce karşılaşmamış araştırmacılara yardımcı olacağı umulmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan programlar ile web araçları başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

1. JASP

Jasp (JASP Team, 2022), Amsterdam Üniversitesi'nde görev yapan bir araştırmacı grup tarafından SPSS ve R'a alternatif olarak geliştirilmiştir. Kullanıcı arayüzüne sahip olan SPSS ve popüler diğer birçok paket programın aksine Jasp'a ücretsiz biçimde erişilebilmektedir. Ayrıca SPSS'e benzer bir arayüzünün olması Jasp'ı R'a kıyasla daha kullanıcı dostu bir program haline getirmektedir (Loerts vd., 2020). JASP programına <https://jasp-stats.org/> adresinden erişilmektedir. Kullanıcı bu adreste "Download JASP" sekmesini tıkladıktan sonra kişisel bilgisayarındaki işletim sistemine uygun seçimi yapıp JASP'ı bilgisayarına indirebilmektedir. Jasp'ın arayüzü Şekil 1'de sunulmuştur.

| | m1 | m2 | m3 | m4 | m5 | m6 | m7 | m8 | m9 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 |
| 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 |
| 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 | 13 |
| 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |
| 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 |
| 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |

Yatay üç çizgiye tıkladığında veri dosyasını açma, kapatma, kaydetme seçeneklerinin olduğu menüye erişilebilmektedir. Bu menüde Open işaretlenerek .jasp uzantılı dosyaların yanı sıra “.txt., .csv, .sav, .dta, .ods” gibi farklı uzantılara sahip dosyalar Jasp’ta çalıştırılabilmektedir.

Şekil 1. JASP programının arayüzü

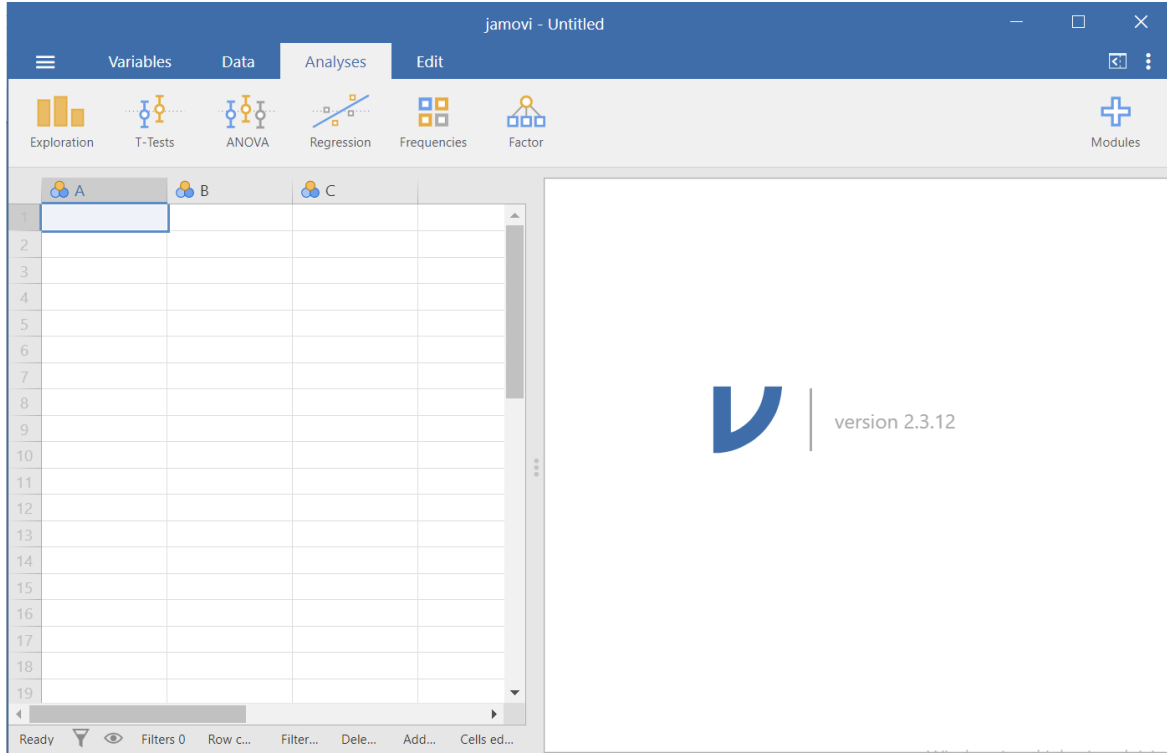
Jasp veri girişine, verilerin düzenlenmesine, filtrelenmesine, değişken dönüşümüne ve hesaplanmasına olanak tanımakta, tek değişkenli ve çok değişkenli birçok istatistiksel analizi gerçekleştirebilmektedir (Betimsel istatistikler, *t*-testleri, ANOVA, ANCOVA, MANCOVA, korelasyon analizleri, doğrusal ve lojistik regresyon, temel bileşenler analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve nonparametrik analizler gibi). Ayrıca Jasp’ta frekansçı bakış açısına dayalı analizlerin yanı sıra Bayeşçi analizler de uygulanabilmektedir. Ek olarak Jasp’ın kendi kütüphanesi bulunmakta (Demir, 2021) ve kullanıcı programın üst panelinde en sağda yer alan “+” sembolünü tıkladığında yapısal eşitlik modeli analizleri, meta analiz, ağ analizleri vb. yapılmasına olanak veren çeşitli paketleri bu kütüphaneden bilgisayarına indirebilmektedir.

2. JAMOVİ

Jamovi (The Jamovi Project, 2022), başlangıçta Jasp’ı geliştiren ekip içerisinde yer alan ancak sonraları kendi programlarını oluşturmak üzere bu ekipten ayrılan bir grup tarafından geliştirilmiştir (Hoyt & Muenchen, 2019; Şahin & Aybek, 2019). Jamovi’nin temelleri Jonathan Love, Damian Dropman ve Revi Selker öncülüğünde atılmış, bununla beraber ilerleyen zamanlarda bu ekibe Marcello Galluci, Sebastian Jentske ve Serdar Balcı da dâhil olmuştur (Aybek, 2021a). Bu ekip Jasp’ta bulunmayan “analizlere ilişkin R kodlarının görüntülenebilir olması ve manuel olarak girilen R kodlarının çalıştırılabilmesi” temel özelliklerinin oluşturulacak programda yer alması gerektiğine karar verip Jamovi’yi bu iki önemli özelliği içerecek şekilde geliştirmiştir (Hoyt & Muenchen, 2019).

Jamovi, Jasp ile oldukça benzer bir arayüze sahiptir. Bu anlamda iki programdan birini kullanan araştırmacılar için diğerinin kullanımını öğrenmek oldukça kolay olmaktadır (Aybek, 2021a). Jamovi’nin <https://www.jamovi.org/> adresi üzerinden erişilebilen resmi bir sitesi bulunmakta ve kullanıcılar bu sitede *products => jamovi Desktop => Download* adımlarını takip ederek Jamovi’yi kişisel bilgisayarlarına indirip kurabilmektedir. Jamovi’nin kurulumu tamamlanıp program

çalıştırıldığında Şekil 2’de sunulan ekran ile karşılaşılacaktır.



Şekil 2. Jamovi açıldığında ekrana gelen arayüz

Şekil 2’de görüldüğü gibi Jamovi’nin ara yüzünde birbirinden bir çubukla ayrılan iki panel bulunmaktadır. Bu çubuğun sol tarafında veri, sağ tarafında ise analize ait sonuçların gösterildiği çıktı ekranı yer almaktadır. İki panel arasındaki çubuk sağa-sola kaydırılabilir özellikte olduğundan veri ve çıktı ekranının kaplayacağı alanın büyüklüğü kullanıcı tarafından ayarlanabilmektedir (Aksu vd. 2021). Jamovi tıpkı Jasp gibi veri girişine, verilerin düzenlenmesine, filtrelenmesine, değişken dönüşümüne ve hesaplanmasına olanak tanımaktadır (Şahin & Aybek, 2019). Kullanıcı veri girişini doğrudan Jamovi’de gerçekleştirilebilmekte ve veri girişinin ardından bu dosyayı bilgisayarına kaydedebilmektedir. Jamovi dosyaları .omv uzantısına sahiptir (Limon, 2021). Jamovi kendi uzantısına sahip dosyaların yanı sıra farklı formatta hazırlanmış dosyaları da okuyabilmektedir. Diğer bir deyişle Jamovi; .xlsx, .txt, .csv, .sav, Rdata, .dta gibi popüler veri dosyası formatlarıyla uyumludur. Kurulumu tamamlandı ve çalıştırıldığında Tablo 1’de sunulan istatistiksel fonksiyonlar önceden programlanmış biçimde Jamovi’nin üst panelindeki analiz sekmesi altında görüntülenmektedir.

Tablo 1. *Jamovi*'de önceden programlanmış istatistiksel fonksiyonlar (Wu vd., 2020)

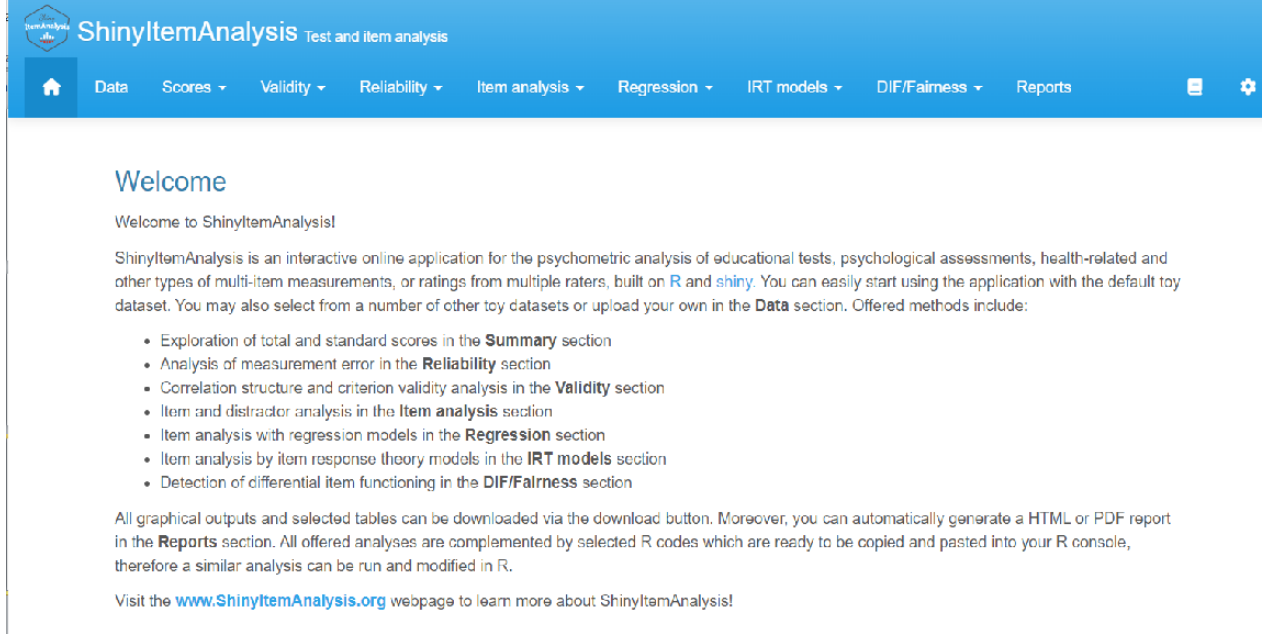
| Araç Çubuğu Seçenekleri | Fonksiyonlar |
|--------------------------|--|
| | Betimsel |
| Keşif (Exploration) | Scatr: • Saçılım diyagramı (Scatter plot) • Pareto grafiği (Pareto chart) |
| T-testleri (T-tests) | • Bağımsız örneklem t-testi (Independent samples t-test) • Bağımlı örneklem t-testi (Paired samples t-test) • Tek örneklem t-testi (One sample t-test) |
| ANOVA | • Tek yönlü ANOVA (One-way ANOVA) • ANOVA • Tekrarlı ölçümler ANOVA (Repeated Measures ANOVA) • ANCOVA • MANCOVA |
| | Parametrik Olmayan (Non-Parametric): • Tek yönlü ANOVA–Kruskal Wallis (One-way ANOVA–Kruskal Wallis) • Tekrarlı ölçümler ANOVA–Friedman (Repeated Measures ANOVA–Friedman) |
| Regresyon (Regression) | Korelasyon matrisi (Correlation matrix) Doğrusal regresyon (Linear regression) Lojistik regresyon (Logistic regression): • İkili (2 outcomes-Binomial) • Çoklu (N outcomes-Multinomial) • Sıralı (Ordinal outcomes) |
| Frekanslar (Frequencies) | Tek örneklem oran testleri (One sample proportion tests): • İkili (2 outcomes-Binomial) • Çoklu (N outcomes- χ^2 Goodness of fit) |
| | Uyum tabloları (Contingency tables): • Bağımsız örneklem- χ^2 bağımsızlık/ilişki testi (Independent samples- χ^2 test of association) • Bağımlı örneklem-McNemar testi (Paired samples-McNemar test) |
| Faktör (Factor) | Log-lineer regresyon (Log-linear regression) Ölçek analizleri (Scale analysis): • Güvenirlilik analizi (Reliability analysis) Veri indirgeme (Data reduction): • Temel bileşenler analizi (Principal component analysis) • Açımlayıcı faktör analizi (Exploratory factor analysis) • Doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory factor analysis) |

Tablo 1'deki analizlerin yanı sıra *Jamovi*'de sağ üst köşede bulunan “+ (Modules)” seçeneği tıklanarak *Jamovi library*'den farklı analizlerin yapılmasına olanak veren çeşitli paketlerin indirilmesi de mümkündür. Kütüphanesinde içerdiği paketler bilgisayara indirilerek *Jamovi*'de meta analiz, güç analizi, örtük sınıf analizi, madde tepki kuramı analizleri, test eşitleme analizleri, Q metodu analizleri ve daha birçok analiz yapılabilmektedir.

3. ShinyItemAnalysis: Test and Item Analysis

Martinková ve Drabinová (2018) tarafından geliştirilmiş interaktif bir çevrimiçi uygulamadır. Bu

uygulamaya <http://www.shinyitemanalysis.org/> adresinden erişilebilmektedir. Kullanıcı ilgili sayfada «Quick start» paneline tıkladıktan sonra ekrana gelen iki adres çubuğundan birini (<https://shiny.cs.cas.cz/ShinyItemAnalysis/> ya da <https://cemp.shinyapps.io/ShinyItemAnalysis/>) işaretleyerek analizleri yapacağı sayfaya (bkz. Şekil 3) ulaşabilmektedir.

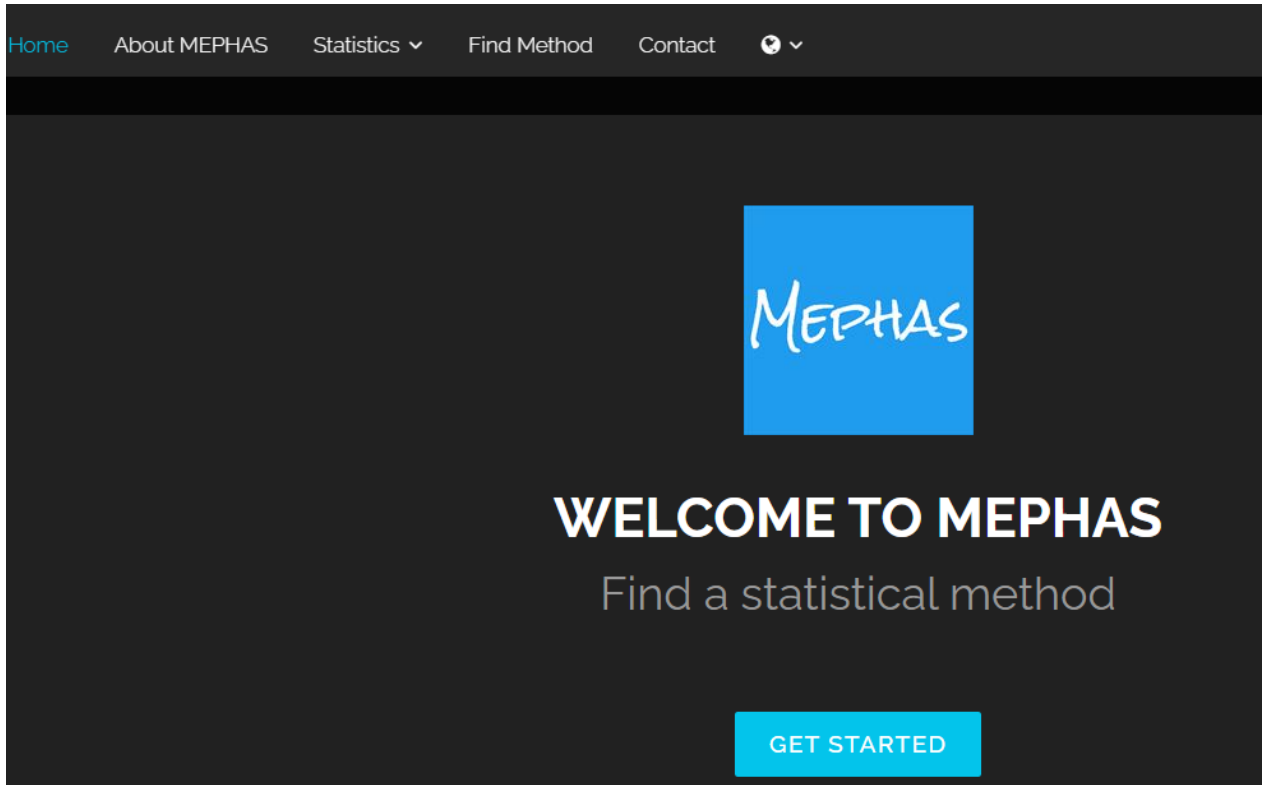


Şekil 3. *ShinyItemAnalysis* arayüzü

Analizlerin .csv uzantılı veri dosyaları üzerinden yapıldığı bu ara yüz kullanılarak ölçme aracının uygulandığı bireylere ait toplam ve standart puanlar hesaplanabilmekte, klasik test kuramına dayalı geçerlik (ölçüt geçerliği, faktör analizi), güvenilirlik (Sperman Brown, Split half, Cronbach alpha) ve madde analizleri yapılabilmekte, madde tepki kuramına dayalı test ve madde analizleri yürütülebilmekte ve farklı yöntemlere dayalı değişen madde fonksiyonu (DIF) analizleri gerçekleştirilebilmektedir.

4. MEPHAS

Zhou vd. (2020) tarafından tıp ve eczacılık alanında istatistiksel veri analizleri gerçekleştirilirken başvurulabilecek ücretsiz bir uygulama sunmak amacıyla geliştirilmiştir. Sık kullanılan istatistiksel analizlere ilişkin açıklamalar ve adım adım ilerlemeye imkân tanıyan bir rehber içermektedir. Ara yüze <https://alain003.phs.osaka-u.ac.jp/mephas/> adresinden erişilebilmektedir. Söz konusu link tıklandığında Şekil 4'teki internet sayfası ile karşılaşılacaktır.



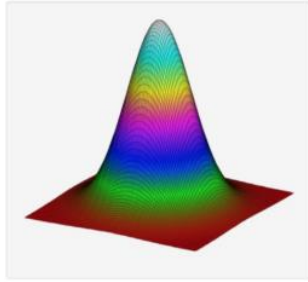
Şekil 4. *MEPHAS* uygulamasının arayüzü

MEHPAS uygulamasında .csv ve .txt uzantılı veri dosyaları ile analiz yapılabilmektedir. Arayüzdeki «Find Method» sekmesi uygun analizi seçme konusunda kullanıcıya destek sunmaktadır. Varyans analizleri ve nonparametrik karşılıkları, t -testleri ve nonparametrik karşılıkları, doğrusal ve lojistik regresyon, sağ kalım analizleri (survival analysis), k -ortalama ve hiyerarşik kümeleme analizleri, temel bileşenler analizi ile açımlayıcı faktör analizi ve beklenmedik durum tabloları–contingency tables (chi-square, McNemar, Cohen kappa istatistiği, Fisher kesinlik testi, Cochran-Mantel-Haenszel test) MEPHAS uygulamasına gerçekleştirilebilen istatistiksel işlemlerdir. Sıralanan bu istatistiksel işlemlerden anlaşılacağı üzere MEPHAS hem olasılık ve hipotez testlerini hem regresyon modellerini hem de boyutluluk analizlerini içermektedir (Zhou vd., 2020).

5. MVN-WEB

Korkmaz vd. (2014) tarafından veri setindeki uç değerleri belirlemek ve verilerin çok değişkenli normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla geliştirilmiştir. Uygulamaya <http://www.biosoft.hacettepe.edu.tr/MVN/> adresinden erişilebilmektedir. İlgili link tıklandığında kullanıcı Şekil 5'te sunulan arayüz ile karşılaşmaktadır.

MVN: a web-tool for assessing multivariate normality



Introduction Data upload Outlier detection MVN test Manual Authors News

Assessing the assumption of multivariate normality is required by many parametric multivariate statistical methods, such as discriminant analysis, principal component analysis, MANOVA, etc.

Here, we present a web-tool application to assess multivariate normality. This application uses the *MVN* package from R and contains three most widely used multivariate normality tests, including Mardia's, Henze-Zirkler's and Royston's multivariate normality tests [1]. More detailed informations about the *MVN* package and its applications can be found in the package vignette [2]. A very brief introduction about the tests are given below.

Mardia's multivariate normality test

Mardia's test is based on multivariate extensions of skewness and kurtosis statistics [3]. This application calculates the Mardia's multivariate skewness and kurtosis coefficients as well as their statistical significances. It can also calculate corrected version of skewness coefficient for small sample size ($n < 20$). The multivariate skewness is asymptotically distributed as a chi-square and the multivariate kurtosis is distributed as a standard normal [4-7].

Henze-Zirkler's multivariate normality test

The Henze-Zirkler test is based on a non-negative functional distance that measures the distance between two distribution functions. If the data is multivariate normal, the test statistic is approximately log-normally distributed. First, mean, variance and smoothness parameter are calculated. Then, mean and variance are log-normalized and the p-value is estimated [7-12].

Royston's multivariate normality test

Royston's test uses Shapiro-Wilk/Shapiro-Francia statistic to test multivariate normality. If kurtosis of the data is greater than 3, then it uses Shapiro-Francia test for leptokurtic samples else it uses Shapiro-Wilk test for platykurtic samples [11,13-19].

In this application, we used Iris data as an example data set [20-21]

References

[1] Korkmaz S and Goksuluk D (2014). *MVN package*. R package version 3.4.

[2] Korkmaz S and Goksuluk D (2014). *MVN: Multivariate Normality Tests*.

Şekil 5. *MVN* web uygulamasının arayüzü

Şekil 5'teki arayüzde kullanıcı «Data upload» panelini kullanarak verilerini uygulamaya yükleyebilmektedir. Veri yüklemek için iki farklı seçenek sunulmaktadır. *Upload a file* seçeneği aracılığıyla .txt uzantılı veri dosyası sisteme yüklenebilmekte ya da *paste your data* komutu aracılığıyla ilk satır değişken isimlerini içerecek şekilde veriler elle girilebilmektedir (Korkmaz vd., 2014).

6. Data Preparation 2 FA

Aybek (2021b) tarafından veri setini faktör analizine hazırlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ara yüze <https://shiny.eptlab.com/dp2fa/> linkinden erişilebilmektedir. Arayüzü Şekil 6'da sunulan bu uygulama, hem .csv hem de .sav uzantılı dosyalar üzerinden işlem yapabilmektedir.

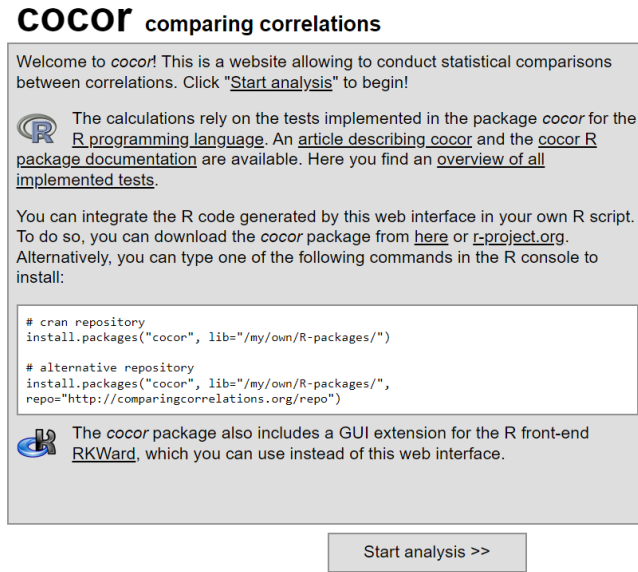
Şekil 6. *Data Preparation 2 FA* uygulamasının arayüzü

Bu arayüz kullanılarak kayıp verilerin tümüyle seçkisiz olup olmadığı kontrol edilebilmekte ve saptanan örüntüye uygun yöntem kullanılarak kayıp verilere atama yapılabilmektedir. Şöyle ki kayıp

veriler tümüyle seçkisiz ise sütun ortalamalarını atama yöntemi kullanılırken kayıp verilerin tümüyle seçkisiz olmadığı durumlarda çoklu değer atama yöntemi işe koşulmaktadır. Yine bu uygulama ile çok değişkenli uç değerler tespit edilip veri setinden çıkarılabilmekte ve uç değerlerden arındırılmış veri seti için çok değişkenli normallik varsayımı test edilebilmektedir.

7. COCOR

Diedenhofen ve Musch (2015) tarafından iki ya da daha fazla korelasyon katsayısı arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu uygulamaya <http://comparingcorrelations.org/> adresinden erişilebilmektedir. Uygulamaya ait arayüz Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. COCOR uygulamasının arayüzü

Bu arayüz kullanılarak;

- Hem farklı örneklemelerden elde edilen (two independent groups) veriler üzerinden hesaplanan korelasyon katsayıları,
- Hem aynı örneklemden elde edilen ama ortak bir değişken içermeyen (dependent groups with nonoverlapping variables) korelasyon katsayıları,
- Hem de aynı örneklemden elde edilen ve ortak bir değişken içeren (dependent groups with overlapping variables) korelasyon katsayıları karşılaştırılabilmektedir.

8. COCRON

Diedenhofen ve Musch (2016) tarafından iki ya da daha fazla Cronbach alfa katsayısı arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla geliştirilmiştir. Arayüzü Şekil 8’de sunulan bu uygulamaya <http://comparingcronbachalphas.org/> adresinden erişilebilmektedir.

COCRON comparing Cronbach alphasWelcome to *cocron*!

This is a website allowing to conduct statistical comparisons between Cronbach alpha coefficients. Click "Start analysis" to begin!

The calculations rely on the tests implemented in the package *cocron* for the R programming language. An [article describing cocron](#) and the [cocron R package documentation](#) are available.You can integrate the R code generated by this web interface in your own R script. To do so, you can download the *cocron* package from [here](#) or [r-project.org](#). Alternatively, you can type one of the following commands in the R console to install:

```
# cran repository
install.packages("cocron", lib="/my/own/R-packages/")

# alternative repository
install.packages("cocron", lib="/my/own/R-packages/",
repo="http://comparingcronbachalphas.org/repo")
```

The *cocron* package also includes a GUI extension for the R front-end [RKWard](#), which you can use instead of this web interface.

Start analysis >>

Bu arayüz kullanılarak hem farklı örneklerden hem de aynı örneklemden elde edilen iki ya da daha fazla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı test edilebilmektedir.

Şekil 7. COCRON uygulamasının arayüzü

9. easyROC

Göksuluk vd. (2016) tarafından ROC (Receiver Operating Characteristic–Alıcı İşlem Karakteristiği) analizlerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. ROC analizi; tıp alanında bir testin hasta bireyleri sağlıklı kişilerden ne kadar doğru ayırt edebildiğini belirlemek, ölçme alanında ise maddelerin ayırt edicilik indekslerini kestirmek ve standart belirleme (kesme noktası saptama) çalışmalarını yürütmek amacıyla kullanılabilir. ROC analizi için geliştirilen bu uygulamaya www.biosoft.hacettepe.edu.tr/easyROC adresinden erişilebilmektedir. Arayüzü Şekil 9’da sunulan bu uygulamada kullanıcı «Data upload» sekmesini kullanarak ilk satırda değişken isimlerini içeren .txt uzantılı veri dosyasını sisteme yükleyebilmektedir.

The screenshot shows the 'Data upload' section of the easyROC application. On the left, there are options to 'Load example data' or 'Upload a file'. The 'Upload a file' section is active, showing a file named 'naflid.txt' has been uploaded. Below this, there are options for the delimiter (Comma, Tab, Semicolon, Space) and a note that the first row must be a header. There are also dropdown menus for 'Select status variable' (set to 'Group') and 'Select category for cases' (set to '1').

On the right, the 'Data' section shows a table with 10 records per page. The table has columns for 'Group', 'mir197', 'mir146b', 'mir181d', and 'mir99a'. The data is as follows:

| Group | mir197 | mir146b | mir181d | mir99a |
|-------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 0.92066 | 0.6867 | 0.474 | -0.94078 |
| 1 | 0.96737 | 1.0592 | 0.474 | 0.57464 |
| 1 | 0.85393 | 1.10505 | 0.72159 | 0.93648 |
| 1 | -1.08781 | -1.35348 | -0.57716 | -1.07692 |
| 1 | 0.1066 | 0.51477 | -0.28614 | 0.56031 |
| 1 | 0.54699 | 1.19101 | 0.58259 | 1.11919 |
| 1 | -1.08113 | -1.44517 | -1.30255 | -1.20231 |
| 1 | -1.08113 | -1.30763 | -1.27649 | -1.06617 |
| 1 | 0.84058 | 0.46319 | -0.29048 | 0.7466 |
| 1 | -1.1879 | -0.97524 | -1.4068 | -2.12302 |

Şekil 9. easyROC uygulamasının arayüzü

SONUÇ

R yazılımına dayalı programlar ve web araçları sayesinde araştırmacılar veri setlerini uygun formatta (.csv, .txt., .sav vb.) ilgili yazılıma yükleyerek kod yazmalarına gerek kalmadan pek çok istatistiksel analizi kolayca gerçekleştirebilmektedir. Bu durum özellikle kod yazmaya aşına olmayan ve/ya istatistiksel analizleri öğrenmeye yeni yeni başlayan araştırmacılar için oldukça işlevsel olmaktadır. R tabanlı programlar ile web araçlarının bu çalışmada değinilenlerden ibaret olduğu düşünülmemelidir. Bu çalışmada R yazılımına dayalı uygulamalardan dokuzuna yer verilmiştir. Araştırmacıların denk gelmediği farklı programlar/web araçları söz konusu olabilir ya da ileri tarihlerde R tabanlı daha başka uygulamaların geliştirilmesi muhtemeldir.

KAYNAKÇA

- Aksu, G., Reyhanlıoğlu, Ç., & Eser, M. T. (2021). *Jamovi ile veri analizi*. Pegem Akademi.
- Aybek, E. C. (2021a). Merhaba Jamovi!. A. Ş. Avşar (Ed.), *Jamovi ile kolay istatistik* içinde (ss. 1–11). Nobel.
- Aybek, E. C. (2021b). *Data preparation for factor analysis*. <https://shiny.eptlab.com/dp2fa/>
- Atar, B., Atalay Kabasakal, K., Ünsal Özberk, E. B., Özberk, E. H., & Kıbrıslıoğlu Uysal, N. (2019). *R ile veri analizi ve psikometri uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, M. (2021). *JAMOVI ve JASP programı ile temel ve ileri düzey nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Diedenhofen, B., & Musch, J. (2015). cocor: A comprehensive solution for the statistical comparison of correlations. *PLoS ONE*, *10*(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121945>
- Diedenhofen, B., & Musch, J. (2016). cocron: A web interface and R package for the statistical comparison of Cronbach's alpha coefficients. *International Journal of Internet Science*, *11*(1), 51–60.
- Eser, M. T., Aksu, G., & Güzeller, C. O. (2019). *R programlama dili ile temel istatistikler ve raporlama*. Pegem Akademi.
- Göksuluk, D., Korkmaz, S., Zararsız, G., & Karaağaoğlu, E. (2016). easyROC: An interactive web-tool for ROC curve analysis using R language environment. *The R Journal*, *8*(2), 213–230.
- Hackenberger, B. K. (2020). R software: Unfriendly but probably the best. *Croatian Medical Journal*, *61*(1), 66–68. <https://doi.org/10.3325/cmj.2020.61.66>
- Hoyt, R., & Muenchen, R. (2019). *Introduction to biomedical data science*. Informatics Education.
- JASP Team (2022). JASP (Version 0.16.3) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Koğar, H. (2020). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, *6*(2), 151–162.
- Limon, S. (2021). Veri girişi ve veri türleri. Ö. L. Antalyalı ve A. M. Alparslan (Eds.), *Jamovi: Uygulamalı istatistik analizler* içinde (ss. 1–9). Nobel.

- Loerts, H., Lowie, W., & Seton, B. (2020). *Essential statistics for applied linguistics: Using R or JASP* (2nd ed.). Red Globe.
- Martinková, P., & Drabinová, A. (2018). ShinyItemAnalysis for teaching psychometrics and to enforce routine analysis of educational tests. *The R Journal*, 10(2), 503–515. <https://doi.org/10.32614/RJ-2018-074>
- Şahin, M. D., & Aybek, E. C. (2019). Jamovi: An easy to use statistical software for the social scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 670–692. <https://doi.org/10.21449/ijate.661803>
- The Jamovi Project (2022). *Jamovi (Version 2.3)* [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Wu, Z., Zhao, Z., & Niu, G. (2020). Introduction to popular open source statistical software (OSSS). In R. S. Segall & G. Niu (Eds.), *Open source software for statistical analysis of big data: Emerging research and opportunities* (pp. 73–110). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2768-9.ch003>
- Zhou, Y., Leung, S., Mizutani, S., Takagi, T., & Tian, Y. (2020). MEPHAS: An interactive graphical user interface for medical and pharmaceutical statistical analysis with R and Shiny. *BMC Bioinformatics*, 21, 183. <https://doi.org/10.1186/s12859-020-3494-x>

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE -CİK SIFAT YAPIM EKİ SORUNU

Uğur DEMİRCAN

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Türkçe dil bilgisi öğretiminde sıfat yapım eki olan -cik ekinin eklendiği sıfatların nasıl bir anlam kazandığı ve buna bağlı olarak bu ekin sınıflandırılmasıyla ilgili farklı görüşler mevcuttur. Dil bilgisi kaynaklarında bu ekin sıfatlarda küçültme yaptığı, eklendiği sıfatın anlamını küçülttüğü görüşü yaygındır ve bu görüşe bağlı olarak sıfatlarda küçültme başlığı altında yer verilmektedir. Ancak akademik kaynaklar ve kullanım örnekleri detaylı olarak incelendiğinde durumun pek de öyle olmadığı bu ekin sıfatların anlamını güçlendirdiği yani pekiştirme yaptığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, konuyla ilgili dil bilgisi kaynaklarını inceleyip farklı örnekler üzerinde durularak -cik ekinin sıfatlara yüklediği anlamın açıklığa kavuşturulmasıdır. Araştırma alanyazın ve kaynak taraması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Kaynaklardan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak farklı kullanım örnekleriyle -cik ekinin pekiştirme yaptığı ve bu başlık altında sınıflandırılmasının doğru olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ve dil bilgisi öğretiminde bu durumun dikkate alınarak kaynaklardaki yanlış sınıflandırmaların ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: dil bilgisi, Türkçe eğitimi, sıfat yapım eki, -cik eki

THE PROBLEM OF ADJECTIVE SUFFIX “CİK” IN GRAMMAR TEACHING

ABSTRACT

There are different opinions about how adjectives with -cik suffix, which is an adjective construction suffix, gain a meaning in Turkish grammar teaching and accordingly the classification of this suffix. It is common in grammar sources that this suffix reduces adjectives and reduces the meaning of the adjective to which it is added. Depending on this view, these suffix adjectives are included under the title of diminutive. However, when academic sources and usage examples are examined in detail, it is seen that this is not the case. In fact, it is seen that this suffix strengthens the meaning of the adjectives. The aim of this study is to clarify the meaning of -cik suffix to adjectives by examining the grammar sources related to the subject and focusing on different examples. The research was carried out with the method of literature review. Based on the information obtained from the sources, it was concluded that the -cik suffix reinforced with different usage examples and it would be correct to classify it under this heading. It is recommended that this situation be taken into account in the literature and grammar teaching, correcting the misclassifications in the sources and preventing wrong learning.

Keywords: grammar, Turkish language education, adjective production suffix, -cik suffix

GİRİŞ

Dilbilgisi bir dilin seslerini, yapısını, kurallarını inceler. Dilin tam anlamıyla anlaşılması, daha bilinçli kullanılması iyi bir dilbilgisi ile mümkündür. Türkçenin de tam anlamıyla doğru anlaşılması için dilin en küçük yapı birimlerinin bile titizlikle incelenmesini gerektirmektedir. Geçmişten günümüze kadar uzanan, çalışmalarla geliştirilen Türkçe dilbilgisinde ekler, eklerin sözcüklere kattığı anlam titizlikle incelenmeli ve doğru bir şekilde değerlendirilmelidir. Geçmişten günümüze gelen bilgiler sorgulanmalı ve bazı kavramlar yeniden sınıflandırılmalı, yanlış öğrenmelerin önüne geçilmelidir.

Türkçede dil bilgisinin en temel konularından biri olan sıfatlar; isimlerden önce gelerek onları renk, şekil, durum, sayı gibi yönlerden niteleyen sözcüklerdir. Korkmaz (2003), sıfatları «*adlardan önce gelerek onları niteleyen, nasıl olduklarını gösteren veya çeşitli yönlerden belirten sözler*» olarak tanımlamaktadır. Türkçede bazı sıfatların sonuna getirilerek sıfata yeni bir anlam kazandıran “-cik” eki yıllardır kitaplarımızda sıfatlarda küçültme eki olarak yer almıştır. Dilbilgisi yazarları da genellikle önceki yazarların sınıflandırmasını kabul ederek bu ekin sıfatlarda küçültme yaptığını aynen kabul etmişlerdir. -cik ekinin sıfatlara kattığı anlam incelendiğinde bu durumun bir yanlışın sürüp gitmesine neden olduğunu göstermektedir. Doğru sınıflamanın yapılabilmesi için ekin kullanım örnekleri incelenmelidir. Acaba bu ek kabul edildiği gibi sıfatın anlamını küçültmekte midir yoksa aksine güçlendirmekte midir?

Pekiştirme; sıfatın anlamının güçlendirilmesi, derecesinin artması durumudur. Pekiştirme şu yollarla yapılabilir:

1. İlk hecenin sonuna m,p,r,s harflerinden biri eklenip oluşan hece en başa yazılarak yapılabilir (masmavi, kıpkırmızı, upuzun, kaskatı, hıphızlı, bomboş).

2. Pekiştirme ikileme şeklinde yapılabilir (uzun uzun yıllar, irili ufaklı taşlar).

3. mi soru eki ile yapılabilir (güzel mi güzel ovalar, yeşil mi yeşil ağaçlar). Görüldüğü üzere pekiştirmede sıfatın anlam derecesi artmaktadır, bu tüm pekiştirmelerin ortak yönüdür.

Mavi gökyüzü > masmavi gökyüzü (daha mavi)

Uzun yıllar > uzun uzun yıllar (daha uzun)

Yeşil ağaç > yeşil mi yeşil ağaç (daha yeşil)

Örneklerde görüldüğü gibi yeşil olma, uzun olma, mavi olma durumu artmaktadır.

Sıfatlarda küçültme ise pekiştirmenin tersi olarak sıfatın niteliğini azaltır, derecesini düşürür. -ce, -msi, -mtırak, -cek ve -cik ekleriyle yapıldığı kabul edilir:

Büyük oda > Büyükçe oda (Büyük gibi, büyüğe yakın)

Yeşil kumaş > Yeşilimsi kumaş (Yeşile yakın)

Sarı elbise > Sarımtırak elbise (Sarıya yakın)

Büyük dağ > Büyücek dağ (Büyüğe yakın)

Görüldüğü üzere bu ekler sıfatın derecesini düşürüp, anlamını kısıtlamıştır. Ancak -cik eki eklendiği sıfatın anlamını küçültme eklerinin aksine kuvvetlendirir:

Küçük çocuk > Küçücük çocuk (daha küçük)

Dar alan > Daracık alan (Daha dar, dapdar alan)

Örneklere -cik eki eklendiği sıfatı pekiştirmiş oluyor. Burada insanları yanıltan durum konunun başlığının “küçültme” olması ve -cik eki eklendiği “küçük, ufak, dar, minik” sıfatların nitelediği ismi küçültmesidir; ancak küçültme ya da pekiştirme isimde değil -cik ekinin eklendiği sıfatın anlamında gerçekleşir. “Minik kız > minicik kız” örneğinde kız küçülmüş olabilir, ancak minik olma durumu artmış, minik sıfatı pekişmiştir.

Küçüklük anlamı taşımayan “sıcacık” sıfatı da aynı kuralla yapılır ve sıcaklık durumunun pekiştiği, sıcak olma durumunun arttığı açıktır. “Yumuşacık” sıfatında da aynı durum söz konusudur. Yumuşak olma durumu -cik ekiyle daha güçlenmiştir.

Sıcak ekmek > sıcacık ekmek (sımsıcak ekmek)

Yumuşak el > yumuşacık el (oldukça yumuşak el)

Anlamları aynı olan “sımsıcak” ve “sıcacık” sıfatlarının birine pekiştirmeye diğerine küçültmeye uğramış diyemeyiz. “sımsıcak” sözcüğü pekiştirilmiş bir sıfat ise “sıcacık” da aynı anlama geldiği için pekiştirme kabul edilmelidir, aksi halde dilbilgisi kendisiyle çelişecektir. Çünkü “sıcak” sıfatı her iki ekle de güçlenmiş ve sıcaklık anlamı pekiştirilmiştir.

Kafa karışıklığına yol açan bir diğer durum isimlere eklenince sevimlilik, küçüklük anlamı katan -cik ekidir: Ömercik, kedicik gibi. Ancak isimlere gelen bu ekin sıfatlara gelen -cik ekiyle anlam ilgisi bulunmamaktadır. -cik eki eklendiği her sıfatın anlamını pekiştirip sıfatın anlamına güç kattığından pekiştirme olarak değerlendirilmelidir.

Küçük ve dar sıfatlarını ele alalım:

Küçük oda

Küçücük oda (çok küçük) sıfatlarda pekiştirmez.

Küçükçe oda (küçüğe yakın, çok da küçük olmayan) sıfatlarda küçültmez.

Dar salon

Daracık salon (dapdar olan) pekiştirme

Darca salon (dar gibi olan) küçültme

TARTIŞMA

Küçültme ve pekiştirmeyi kolayca şöyle ayırt edebiliriz eğer ek; çok, pek anlamı katıyorsa pekiştirme, az anlamı katıyorsa küçültme olur. Pekiştirme ‘pek’ sözcüğünden türemiş olup, pekiştirme yapılan sığata pek anlamı katılmış olur. O halde sıfatlara ‘pek’ anlamı katan –cik ekine küçültme dememiz doğru olmaz, pekiştirme dememiz doğru olur.

Banguoğlu, konuyu şöyle ele almıştır:

“Küçültme sıfatları

Bunlar vasıflama sıfatlarına –ce, -rek, -cik, -cek, ekleri getirilerek yapılırlar. Bu ekler arasında küçüğe doğru derecelenen anlatım farkları da vardır. Bu dereceleme ise ancak bazı kelimelerde görülebilir.

Kısaca = Biraz kısa Kısacık = Pek kısa

Daha işlek olan –cik eki aslında adlara gelen bir küçültme eki ise de <<pek>> aşırı küçültme anlatımı ile sıfatlara da gelir.” Banguoğlu (1986:349)

Banguoğlu’nun bahsettiği küçüğe doğru dereceleme yapma durumu yalnızca –cik ekinin küçüklük bildiren sıfatlara eklendiği durumlarda görülür. “küçücük, ufacık, daracık, minicik” gibi küçüklük bildiren sıfatları pekiştirdiği için daha küçük yapar, aynı durum “sıcacık, yumuşacık” sıfatlarında görülmez. Bu sıfatlar küçüklük bildirmedikinden küçüklüğü değil sıcaklığı, yumuşaklığı artar. Banguoğlu –cik ekinin “pek, çok” gibi anlamlar kattığını da görmüş ancak o sığata “pek, çok” gibi anlamlar katmanın onu pekiştirmek olacağını söylememiştir. Daha önce belirtildiği gibi pekiştirme sığata “pek” anlamı katma işidir ve pek sözcüğünden türemiştir. Banguoğlu isimlere gelen –cik ekini, sıfatlara gelen –cik ekiyle aynı saymıştır. Bu eklerin üstlendiği görevler farklıdır.

Mavi gökyüzü

Masmavi gökyüzü(çok mavi, pek mavi) - pekiştirme

Mavimsi gökyüzü(az mavi, maviye yakın) – küçültme

Ufak çekmece

Ufacık çekmece (çok ufak, pek ufak) - pekiştirme

Ufakça çekmece (az ufak) - küçültme

Yumuşak halı

Yumuşacık halı (çok yumuşak, pek yumuşak) -pekiştirme

Yumuşakça halı (az yumuşak) – küçültme

Bilgegil, sıfatların anlamında azlık derecelendirmesi yapmanın iki yolu olduğunu söylemiştir:

“Birincisi başına < <az > > zarfı getirilerek yahut bünyelerine ekler katılarak.

...İkinci yolun birkaç sureti vardır.

a) Sıfatın sonuna –ce, -ca ilave edilerek: Güzelce, Büyükçe...

b) *K ile biten bazı sıfatlarda bu harften önce –rek, -rak heceleri ilave edilerek: Ufarak, Küçürek gibi.*

c) *Bazı sıfatların sonuna –imtirek¹, -imtrak ekleri getirmek suretiyle: Sarımtırak, Acımtırak...*

d) *Bazı sıfatların sonuna –imsi, -ımsı ekleri getirmek suretiyle: İyimsi, Acımsı...*” Bilgegil (1963:194)

Bilgegil, bu grupta haklı olarak –cik ekini küçültme eklerinin arasına yazmamıştır.

Bilgegil (1963:196), türemiş sıfatlar başlığı altında –cik ekiyle ilgili şunları söylemiştir:

“12. –cik, -cik ekleri sonuna geldiği sıfatın anlamına <<fazla>> ,<<oldukça>> anlamı katar: İncecik (çok ince), ufacık (çok ufak), alçacık (hayli alçak), daracık (çok dar), büyücek² (oldukça büyük), sıcacık (hayli sıcak) gibi...” Bilgegil, küçültme ekleri arasına katmadığı –cik ekinin “fazla, oldukça, çok” gibi anlamlar kattığını söyleyerek, bunların pekiştirme yaptığını açıkça ifade etmese de yaptığı açıklamalar bunu göstermektedir.

Ediskun, konuyu şöyle ele almıştır:

“-ce eki ile yapılmış küçültme sıfatlarından bazılarına –cik eki ulanmak suretiyle aşırılığı arttırılmış olur.

Aşırılık Sıfatları: Kısa-cık (boy), İnce-cik (parmak), Ufa(k)-cık (oda), Yumuşa(k)- cık (minder), Küçü(k)-cük (ağaç), Bir damla-cık (su), Dar(a)-cık (koridor), Bir-(i)cik (evlat), Az-(i)cık (para), Hafifçe- cık (taş), Kısa-cık (etek), Gence-cik (kadın) ... gibi” Ediskun (1963: 148)

Ediskun, –ce küçültme ekinden sonra gelen -cik ekinin aşırılık anlamı kattığını söylemiş, -cik ekini ayrıca aşırılık yani pekiştirme sıfatları başlığı altında incelemiştir.

Kahraman, Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi adlı kitabında bu konuyu şöyle ele almıştır:

“Niteleme Sıfatlarında Anlam Pekişmesi

d) *Adlarda küçüklük, acıma, sevgi anlamları katan +CİK eki, genellikle azlık, küçüklük, yetersizlik anlatan niteleme sıfatlarına ulanarak onların bu anlamlarını daha pekiştirir, güçlendirir.*

daracık merdiven (çok dar merdiven), kısacık adam (çok kısa adam), ufacık ceviz (çok ufak ceviz) ... örneklerinde olduğu gibi.” Kahraman (2009:84)

Kahraman, dipnotta şöyle söylemiş ve bu yanlışlığın farkında olduğunu bildirmiştir:

“Türk Dilbilgisi kitabı yazarlarının çoğu kitaplarında +CİK ekinin sıfatların anlamlarını küçültmek görevinde kullanıldığını söylemektedirler.”

¹ -imtirek diye bir ek yoktur. İnce ünlü ile biten bir sözcüğe eklense bile bahsedilen ek -imtrak şeklindedir. (yeşilimtrak)

² Not: Büyü-cek örneğindeki -cek eki pekiştirme değil küçültme yapar. (Büyücek: Büyüğe)

Kahraman, –cik ekini doğrudan pekiştirme başlığı altında incelemiş ve pekiştirme sıfatı olarak kabul etmiştir. –cik ekinin küçültme sıfatı değil pekiştirme yaptığını söyleyen Kahraman, “Niteleme Sıfatlarında Anlam Daralması” başlığı altında sıfatlarda küçültme eklerini şöyle sıralamıştır:

| <u>Ek</u> | <u>Kullanım Örneği</u> |
|---------------------|--|
| +CE | <i>Sarıca ayva (az sarı ayva), uzunca boy (uzuna yakın boy)</i> |
| +(İ)msi, +(İ)mturak | <i>acımturak su (az acı su), ekşimsi hamur (az ekşi hamur), kırmızımturak toprak (rengi kırmızıya benzeyen toprak), mavimsi gök (maviye çalan gök)</i> |
| +CEK, +si, +rEk | <i>büyücek çocuk, şişmanurak (kültür elçisi), ufarak (çocuk), yanıksı (yüz) ...</i> |
| +CEcİk, +CİkçE | <i>büyücecik (ev), ufacıka (bebek) ... (Kahraman 2009:85)</i> |

Kahraman, bu tabloda –cik ekine yer vermemiş ve tek başına –cik ekinin pekiştirme olduğunu belirtmiş; ancak +CEcİk, +CİkçE şeklinde küçültme olacağını vurgulamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

“-cik” ekinin sıfatların anlamını pekiştirdiği, güçlendirdiği örnekler ile ortaya konulmuştur. Örnekler ne kadar çoğaltılırsa çoğaltılırsa –cik eki alan bütün sıfatların derecesinin arttığı, anlamının pekiştiği görülmektedir. O halde, dilbilgisi kitaplarında –cik eki sıfatlarda küçültme başlığı altından çıkartılıp pekiştirme başlığına konulmalıdır. Bu, tüm karışıklığın önüne geçecektir ve doğru bir sınıflama yapılmış olacaktır.

Bu konuda kimi dilciler ekin pekiştirme yaptığını fark edip uyarıda bulunmuştur, kimi dilciler ise ekin anlamına dikkat etmeden sınıflamayı önceki yazarların yaptığı gibi yapmıştır. Pekiştirme görevinde kullanılan bir ekin, küçültme sıfatı diye nitelenip “sıfatlarda küçültme” başlığı altında ele alınması büyük bir yanıştır. Bu ek dilbilgisi kitaplarında, literatürde “Sıfatlarda Pekiştirme” başlığı altında pekiştirme sıfatı olarak ele alınmalı ve bu şekilde öğretilmelidir. Bu tür çalışmalar göstermektedir ki, “-cik” eki gibi Türkçenin çok işlevli olan eklerinin de çalışmalara konu edilip işlevlerine göre ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, birtakım dilbilgisi sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlayacaktır. Doğru bir sınıflama yapılmasıyla yanlış öğrenmelerin de önüne geçilecektir.

KAYNAKÇA

- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Bilgegil, M. Kaya (1963). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.
- Ediskun, H. (1963). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (1990). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Kahraman, T. (2009). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*. İzmir: Kanyılmaz Basımevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MEDIA LITERACY COURSES IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE PERSPECTIVE ON TURKISH AND THE U.S. HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Assist. Prof. Dr. Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA

Izmir Demokrasi University, Department of Educational Sciences, Izmir

ÖZET

Medya okuryazarlığı, medya içeriklerini eleştirel şekilde analiz edebilmeyi ve basılı, işitsel, video ve diğer medya için mesaj üretme sürecinde yetkin olabilmeyi (Hobbs, 1998; Potter, 2004) ifade etmektedir. Sofya Açık Toplum Enstitüsü (2022)'nün yayınladığı son rapora göre Türkiye, 41 ülke içinde 31. olarak medya okuryazarlığı açısından en gerilerde yer almıştır. Bu durum halkın yanlış haberlere ve dezenformasyona karşı savunmasız olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de medya okuryazarlığı kavramı oldukça yenidir, dolayısıyla Türk eğitim sistemi için de yeni bir kavramdır. Amerika Birleşik Devletleri de medya okuryazarlığı konusunda uzun bir geçmişe sahip değildir (Kubey, 2003). Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye ve ABD'de yükseköğretimde medya okuryazarlığının rolünü karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu iki ülke arasında yükseköğretim medya okuryazarlığı derslerinin karşılaştırılması, pek çok bölümün medya okuryazarlığı içeriğini veya dersini programlarına nasıl entegre edebileceklerine dair yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Literatür taraması yöntemi ile yürütülen çalışmanın sonucunda, her iki ülkede yükseköğretimde medya okuryazarlığının K-12 medya okuryazarlığı içeriğine kıyasla daha az ilgi gördüğü ortaya konulmuş ve yükseköğretim programları içerisinde medya okuryazarlığının daha fazla oranda yer alabilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: medya okuryazarlığı, yükseköğretim, karşılaştırmalı eğitim

ABSTRACT

Media literacy refers to critically analyzing media content and being competent in producing messages for print, audio, video, and other media (Hobbs, 1998; Potter, 2004). According to the latest report published by the Sofia Open Society Institute (2022), Turkey ranked 31st out of 41 countries and was one of the lowest in media literacy which shows that the public is vulnerable to false news and disinformation.

The concept of media literacy is new in Turkey, so it is a new concept for the Turkish education system. The United States also does not have a long history of media literacy (Kubey, 2003). Therefore, this study aims to analyze media literacy in higher education in Turkey and the U.S. from a comparative perspective. A comparison of higher education media literacy courses between these two countries would serve as a guide on how departments could integrate media literacy content into their curricula. The research method is the literature review. According to the results, media literacy in higher education in both countries receive less attention compared to K-12 schools.

Keywords: media literacy, higher education, comparative education

INTRODUCTION

Today, there is a wide variety of media at our disposal, from newspapers to radio to television to the internet. Having a good understanding of media literacy will help everybody to figure out, understand and interpret all the media contents that they come across. This also enables them to make more informed decisions regarding reading, watching, and listening habits, as well as in becoming brighter and more discriminating members of society. Hobbs (1998, 16) describes media literacy as the practice of doing critical analysis and becoming proficient in producing messages for print, audio, video, and other media. According to Aufderheide (1993), a person who really is media literate can comprehend, assess, examine, and generate both traditional and digital media. It especially loads some rights and responsibilities to citizens and asks them to be critically engaged in society (Hobbs, 2011; Potter, 2004). Thus, all university students need to know these rights and duties and manage their media and communication environment.

According to the Media Literacy Index 2022 (Figure 1), which was prepared by the European Policy Initiative (EuPI) of the Open Society Institute – Sofia, Turkey is among the bottom-ranking countries (the 36th in 41). The society in these bottom-raking countries is regarded as vulnerable to false news and disinformation due to a lack of media independence and knowledge (Open Society Institute, 2022).

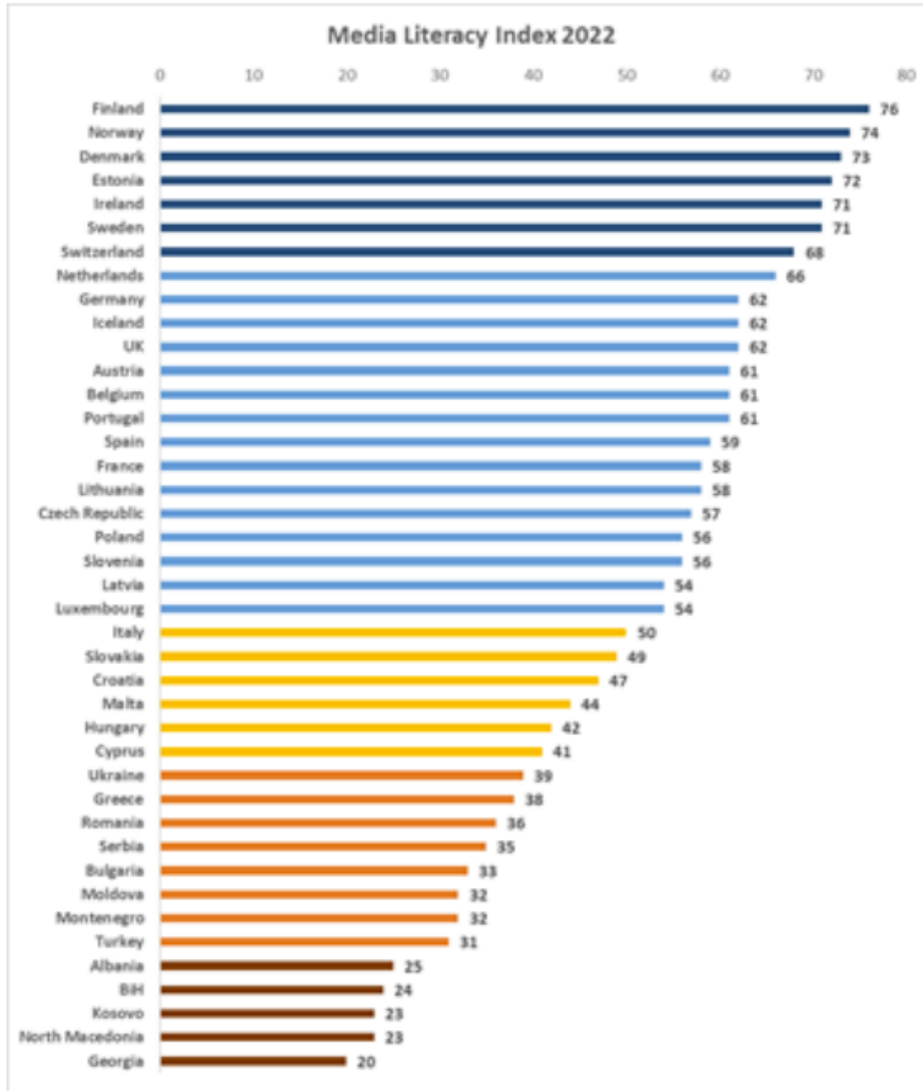


Figure 1: Mass media literacy index 2022

The indicators of media literacy index are (1) media freedom, (2) education, (3) trust in others and (4) e-participation. These indicators were chosen for a variety of reasons. The freedom of the press is an important indication. Another important factor is education. Because, in general, better educated individuals are regarded to be more informed, more critical thinkers, and less prone to fall victim to fake news. Trust in others and e-participation are two more markers.

Media literacy concept in Turkey is still new, hence new to the education system. The United States of America has not got a long history with media literacy either. It has fallen behind other English-speaking countries across the globe (Kubey, 2003). In both countries, the number of media literacy courses in K-12 schools and their scope has significantly grown in the last few years. However, we should recognize that media literacy education is not just the responsibility of K-12 schools. Higher education frequently does not build on or address media literacy abilities. Skills related with media use, creation, or analysis may be dealt in courses that are not named such (Schmidt, 2012). However, media literacy instruction programs at the higher education level are few. Therefore, this study aims to

comparatively analyze the role of media literacy in higher education in Turkey and the US. Comparing media literacy in higher education in the US and Turkish higher education could present a guide that shows how departments could integrate media literacy into their program.

METHOD

The study is a narrative literature review to search, analyze and evaluate previous literature on media literacy education. In literature reviews, the goal is generally to examine and resolve knowledge difficulties, as well as the existing state of knowledge, reveal knowledge gaps, and give knowledge-advancing solutions (Lim, Kumar, & Ali, 2022; Synder, 2013).

RESULTS

Definition of Media Literacy

For many years, lots of things have been written about media literacy. According to Potter (2004, p.23), all these writings could be categorized under three titles: (1) Media studies, (2) human thinking, and (3) pedagogy.

Some definitions of media literacy:

The process of critically analyzing and learning to create one's own messages in print, audio, video, and multimedia (Hobbs, 1998, p.16).

A media literate person...can decode, evaluate, analyze, and produce both print and electronic media (Aufderheide, 1993, p.79 as cited in Potter, 2004, p.257).

Media Literacy is a 21st century approach to education. It provides a framework to access, analyze, evaluate, create and participate with messages in a variety of forms — from print to video to the Internet. Media literacy builds an understanding of the role of media in society as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy (Center for Media Literacy, 2022).

There are many more media literacy definitions of civil organizations and citizen action groups. Across the definitions, it is clear that many of them overlap and there are a few recurring ideas such as the ability to access, analyze, evaluate, and communicate information in a variety of forms; critical and reflective thinking and creative production; 21st century literacies; both receptive and productive dimensions; empowerment of citizens, autonomous and rational citizens; human rights and democracy.

Evolution of Media Literacy

According to Hobbs and Jensen (2009), media literacy has been practiced since the 5th century BC, when it was used to educate the art of politics through the development of oratory and critical thinking. The term *literacy*, has broad connotations. It is mostly concerned with reading and writing, as well as speaking and listening. People employ various sorts of expression in their daily lives because of scientific and technical advancements, and the phrase has begun to be used as the capacity to convey meaning through symbol systems in order to fully engage in society.

John Culkin (1928-1993) was one of the first academic in the United States to implement a

media education program in the classroom. The term media literacy was coined by him. His professional life was centered on the demands of developing a media-literate American populace. According to Buckingham (2003), literacy in media education has been used since at least the 1970s. It first appeared on the agenda in the United Kingdom in the late 1980s.

We should look at the cultural studies when discussing critical media literacy. Critical analysis as a field started in Europe more than a century ago. Critical social theory was utilized by academics at the Frankfurt Institute for Social Research to examine how popular culture and modern communication techniques promote ideology and social control from 1930s to 1960s. Researchers at the University of Birmingham's Centre for Contemporary Cultural Studies expanded on prior ideologic concerns in the 1960s by developing a more sophisticated view of the audience as active creators of meaning rather than passive recipients of external reality (Adorno & Horkheimer, 1944; Durham & Kellner, 2005 as cited in Garcia et al., 2013). In time a dialectical knowledge of textual analysis, political economics, and audience theory was eventually created by critical media literacy theorists, allowing popular culture and media to be examined as dynamic forces that frequently repeat dominant ideologies.

Cultural studies study started to appear in the educational setting in the 1980s. Since Len Masterman's *Teaching the Media* was published in 1985, a lot of educators have used media education as a scaffolding for conceptual comprehension. It was demonstrated how media representations supported the ideologies of prevailing social groupings (Buckingham, 2003).

As Zylka et al. (2011) states, the vocabulary used to describe media literacy is inconsistent and varies from nation to nation. The terms "media literacy" and "media literacy education" are often used, especially in the U.S. Digital literacy is preferred in Canada (Media Awareness Network, 2010), whereas media competences rule the conversation in Germany. Different interpretations and conceptual meanings result from these terminological variances. For instance, it is possible to link media literacy to both conventional and digital media. Compared to digital literacy, which is just applicable to digital media, media literacy incorporates a far more comprehensive approach. Because of this, many nations have faced comparable issues with media education, whether they are aware of them or not (Zylka et al. 2011).

Media Literacy Courses in Turkish Higher Education

Media literacy courses first appeared in communication, journalism, and broadcasting departments. This first kind of media literacy education was occupation oriented; and it was not a course for students of other departments. The Turkish Radio and Television Supreme Council's (RTUK) 2004 recommendation to the Ministry of Education about the inclusion of media literacy programs in the elementary school curricula was the most significant move (RTUK, 2016). Consequently, scholarly research on media literacy instruction at the K-12 level has grown dramatically and significantly (e.g. Aktı, 2011; Aydemir, 2019; Çepni, Palaz & Ablak, 2015; İlhan & Aydoğdu, 2015; Koç, 2016; Sur, 2012). The course book and the media literacy teaching program were revised (Orhon, Pembecioglu, Altun, Tuzel & Cakmak 2014). The latest version of the book was published in 2018 (Ministry of

National Education, 2018).

The attempts to incorporate media literacy in higher education in Turkey were started in 1947. Sedat Simavi stated the need for a school of journalism. Institute of Journalism within the Faculty of Economics at Istanbul University was founded in 1950, and in 1965, The Journalism and Broadcasting School was founded in Istanbul University. In 1970s, there were five Journalism and Broadcasting schools in Turkey. In 1988, Postgraduate and Doctorate programs in Communication and Media Studies were opened. All Broadcasting Schools changed into faculties (or schools) of Communication in 1992. First Media Literacy Conference was hold in Marmara University, Istanbul in 2005. Some issues of the conference were the need for media literacy classes in secondary education and the desire for graduates of communication schools to instruct these courses (Türkoğlu & Ayyıldız, 2014). The teacher training programs in Education Faculties were updated in 1997, 2006, 2009 and 2018. Media Literacy courses have been integrated to these programs. While the Media Literacy course is a compulsory course for the Computer and Instructional Technologies Education program, it is an elective course for other education programs (YOK, 2022).

As of now, there are 71 Faculties of Communication and there are undergraduate courses named “media literacy” in these faculties. 214 MA thesis and 56 doctorate thesis with the keyword “media literacy” were submitted to Turkish Council of Higher Education thesis center (YOK, 2022b).

Media Literacy Courses in the U.S. Higher Education

Media literacy in the U.S. has fallen behind other English-speaking countries across the globe because of a number of social and political grounds (Kubey & Baker, 1999). Few colleges provide more than one media literacy course, and the majority do not even provide that (Goetze et al., [2005](#); Meehan, Ray, Walker, Wells, & Schwarz, [2015](#)).

Introduction of media literacy courses dates to 1990s. It is said that the stagnation has stemmed predominately from a decentralized U.S. education system. Nonetheless, the United States seems to regain lost ground (Chen, 2007; Hobbs 1998, 2004; Kubey 2003; Martens, 2013). For the first-time in 1960s teachers and educational administrators realized the presence of mass media and understood that they had to do something about media education. In the first phase teachers attempted to keep pupils safe with the vaccination strategy. They frequently used media in the classroom to demonstrate the dearth of value in media messages and the harmful effects of media. In the second phase, mass media was used as a tool for teaching purposes. Ideological inquiries about the media have taken the place of aesthetic enjoyment (Thoman, 1990, cited in Chen, 2007). By posing questions like: How does mass media portray reality? for example, a critical outlook on mass media has progressively emerged. What "reality" do the media portray? What messages do media programs convey? The second phase lasted until the late 1980s, when media education in the United States reached a crucial transitional period. Teachers were aware that meaning is produced by both the media and the people who consume it. More media education teachers and researchers in the United States joined the international media literacy movement. They participated in a number of gatherings where expertise, strategies, and media education

curriculum were shared to help students evaluate the messages in the media (Chen, 2007).

Today there many associations that organize media education trainings, networking, and share information. A sample list of them: the Center for Media Literacy (CML), the National Association for Media Literacy Education (NAMLE), the Action Coalition for Media Education (ACME), Alliance for a Media Literate America (AMLA), Assessment in Media Education, Association for Media Literacy (AML), and Media Education Foundation (MEF).

In the US, the media literacy initiatives have started in K-12 education as in many other countries (Hobbs, 1998). It has taken time to expend media literacy to university level. According to Mihailidis (2008), there are two main reasons of this. First, postsecondary instructors create and carry out the majority of their own programs. Therefore, post-secondary teachers freely choose their course content, they are not imposed or do not feel responsible for media literacy. Second, the newness of the term “media literacy” has been met with considerable academic resistance. “Media literacy” as an educational and teaching concept has not got a solid foundation for the university. This situation has given rise to a wide range of opinions about what media literacy instruction in higher education entails, as well as where and how it could be taught.

A few research states that the number of media literacy courses in post-secondary level is limited. According to research (Silverblatt et al., 2002), there were 61 universities across the United States that offered media literacy courses (34 as a separate course, 27 as an integrated content into the course), 6 master’s degrees, and 3 doctoral programs. In 2007, Stuhlman & Silverblatt did another research and found out 158 colleges and universities across the country offer media literacy courses. In his 2006 study, Mihailidis (2008) examined 48 journalism and mass communication programs in the United States and found out that 18 institutions offered courses which had “media literacy” in their title.

Nevertheless, these numbers may not show the exact picture, because as indicated before there are courses which include media literacy competencies without a label as media literacy. Thus, Mihailidis (2008, cited in Schmidt, 2012) suggested a new approach to gauge the expansion of media literacy programs in higher education. This is to survey students to find out the media literacy content of the courses they exposed. Schmidt (2012) carried out a web-based research and asked university students about the course content related to media literacy. The results demonstrated that media-related curriculum in college was less prevalent than it was in high school. Furthermore, research revealed that university-level educators focused mostly on the analytical aspect of media literacy while ignoring lessons on the production and consumption of media.

Although media literacy in the US higher education has been gaining significant recognition as an established concept and curricular initiative, as Mihailidis (2008, p.11) states, there is a need for additional empirical research on university students' media literacy results. In the era of technological advances and media invasion into the public and private spheres, educators are becoming increasingly aware of the need for the training of new educators in media literacy (Domine, [2011](#); Goetze, Brown, & Schwarz, [2005](#); Hobbs, 2007; Kellner & Share, 2019). However, media education is uncommon. Only

2% of all teacher education programs include an emphasis on a critical analysis of media, culture, and society (Tiede, Grafe, & Hobbs, 2015).

DISCUSSION AND IMPLICATONS

The analysis shows that both countries have a lack of media literacy attention in higher education comparing to K-12 schools. Given that media literacy is taught in official public schools, the development has been gentle and slow moving (Hobbs, 2007).

In Turkey, the target audience of media literacy courses is firstly journalism and communication students, IT students, computer sciences department, secondly students of education faculties and language departments. This means that media literacy in higher education in Turkey does not aim to reach all higher education students. The situation in the U.S. seems similar to Turkey, however the attempts and developments in media literacy movement in higher education is deeper as there are many more NGOs dealing with the issue in the U.S.

Although media literacy in higher education has been gaining significant recognition as an established concept and curricular initiative in both countries as Mihailidis (2008, p.11) states, it is necessary to conduct more empirical research on media literacy outcomes at the university level. The phrase "media literacy" has appeared in the titles of numerous courses. However, this does not imply that these courses implement the crucial decoding, evaluating, analyzing, and generating media literacy educational philosophies. (Mihailidis, 2008).

In Turkey, the approach commonly used in the teaching of media literacy is protectionist approach, which aims to minimize/remove the negative effects of media, and RTUK is the institution for promoting so-called media literacy. In the U.S., there are many different views about what constitutes media literacy education in higher education. In both countries the media literacy analytical dimension is used by university-level educators, but topics pertaining to media creation and use are neglected (Inan & Temur, 2012; Schmidt, 2012). This attempt might lead learners to be passive victims of media. Hobbs (1998, as cited in Inan & Temur, 2012) says that if teenagers don't engage in media literacy activities like shooting photographs, storyboarding, and arranging their thoughts, writing texts, acting in front of the camera, and developing their own websites, they won't be able to be critical consumers of mass media. More media literacy courses and contents could be included in higher education programs to engage students into critical thinking and media creation which are crucial competencies of responsible citizens. Higher education institutions should be pivotal to nurturing critical thinking and trust in verified information.

REFERENCES

Akti, S. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. The Aspen Institute.
- Aydemir, D. (2019). Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı medya okuryazarlığı eğitiminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity, 1st edition
- Center for Media Literacy (2022). Media Literacy: A Definition and More. Retrieved from <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more>
- Chen, G. (2007). Media (Literacy) Education in the United States. *China Media Research*, 3 (3), 87-103.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 431-446.
- Domine, V. (2011) Building 21st-Century Teachers: An Intentional Pedagogy of Media Literacy Education, *Action in Teacher Education*, 33(2), 194-205, DOI: 10.1080/01626620.2011.569457
- Garcia, A. Seglem, R. & Share, J. (2013). Transforming Teaching and Learning Through Critical Media Literacy Pedagogy. *Learning Landscapes*. Vol.6 No.2.
- Goetze, S. K., Brown, D. S., & Schwarz, G. (2005). Teachers Need Media Literacy, Too! *Teachers College Record*, 107(13), 161–179. <https://doi.org/10.1177/016146810810701308>
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (2), 9-29.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 42-59.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: Media literacy in high school English*. New York, N.Y.: Teachers College Press
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Corwin –A Sage Company, Thousand Oaks, CA
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*. 1, 1-11.
- İlhan, E. & Aydoğdu, E. (2015). Medya Okuryazarlığı Dersi ve Yeni Medya Algısına Etkisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(1), 52-68.
- Inan, T., & Temur, T. (2012). Examining media literacy levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (2), 269-285. Retrieved from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138550-20140107111056-1.pdf>
- Kellner, D. & Share, J. (2019). *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Leiden: Brill Sense.

- Koç, E. (2016). Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi için bir uygulama önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kubey, R. (2003). Why U.S. Media education lags behind the rest of the English-speaking world, *Television & New Media*, 4(4), 351-370.
- Kubey, R., & Baker, F. (1999). Has media literacy found a curricular foothold? *Education Week*, 19 (9), 38-56.
- Lim, W. M., Kumar, S. & Ali, F. (2022) Advancing knowledge through literature reviews: 'what', 'why', and 'how to contribute', *The Service Industries Journal*, 42 (7), 481-513.
- Martens, H. (2013). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1).
- Meehan, J., Ray, B., Wells, S., Walker, A., & Schwarz, G. (2015). Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum. *Journal of Media Literacy Education*, 7(2), 81-86. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-2-8>
- Media Awareness Network. (2010). *Digital Literacy in Canada: From Inclusion to Transformation*. Retrieved from [DigitalLiteracyPaper_final_July0710\(mediasmarts.ca\)](http://DigitalLiteracyPaper_final_July0710(mediasmarts.ca))
- Mihailidis, P. (2008). Beyond Cynicism How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens. PhD. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland.
- Ministry of National Education, (2018). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı. Retrieved from [2018813172123543-7ÖP 2018-83 Medya okur yazarlığı \(7 veya 8. sınıf\).pdf\(meb.gov.tr\)](http://2018813172123543-7ÖP 2018-83 Medya okur yazarlığı (7 veya 8. sınıf).pdf(meb.gov.tr))
- Open Society Institute. (2022, October 26). How It Started, How It is Going: Media Literacy Index 2022 Retrieved from <https://osis.bg/?p=4243&lang=en>
- Orhon, N.; Pembecioglu, N.; Altun, A. Tuzel, S. & Cakmak E. (2014). Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- RTÜK (2016). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı. Retrieved from [RTÜK Medya Okuryazarlığı\(medyaokuryazarligi.gov.tr\)](http://RTÜK Medya Okuryazarlığı(medyaokuryazarligi.gov.tr))
- Potter, J. W. (2004). *Theory of media literacy. A cognitive approach*. Sage Publication.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines, *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Schmidt, H. (2012). Media literacy education at the university level. *The Journal of Effective Teaching*, 12(1), 64-77.
- Silverblatt, A., Baker, F., Tyner, K. & Stuhlman, L. (2002). Media literacy in U.S. Institutions of Higher Education. Webster University Media Literacy Program Survey: Retrieved from http://www2.webster.edu/medialiteracy/survey/survey_Report.htm
- Stuhlman, L., & Silverblatt, A. (2007). Media Literacy in U.S. Institutions of Higher Education: Survey to Explore the Depth and Breadth of Media Literacy Education. Retrieved from <http://www.webster.edu/medialiteracy/>

- Sur, E. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tağrikulu, P. & Kesten, A. (2018). 2006 ve 2013 Yılı Medya Okuryazarlığı Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (2), 143-170.
- Tiede, J., Grafe, S., & Hobbs, R. (2015). Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the United States: A comparative analysis of theory and practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533–545.
- Türkoğlu N. & Ayyıldız, E. (2014). Media and Information Literacy Policies in Turkey. Media and Information Literacy Policies in Europe. The National Reports. Retrieved from <http://ppemi.ens-cachan.fr/doku.php/start>
- YOK (2022a). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from [YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları \(yok.gov.tr\)](http://yok.gov.tr)
- YOK (2022b). Tez Merkezi. Retrieved from [Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa \(yok.gov.tr\)](http://yok.gov.tr)
- Zylka, J. Müller, W. Martins, S. W. (2011). Media Literacy Worldwide. Similarities and Differences of Theoretical and Practical Approaches. 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).

ROUSSEAU’NUN EMİLE ADLI ESERİNDE BEDEN EĞİTİMİ

Doç. Dr. Behsat SAVAS

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, İzmir, behsat.savas@idu.edu.tr

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Egzersiz ve Spor Bilimleri Bölümü, İzmir, fatma.celik@idu.edu.tr

ÖZET

Çalışmada; Rousseau'nun Emile adlı eserinde beden eğitimi ve spor hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Eser iki araştırmacı tarafından derinlemesine okuma (close reading) tekniği ile incelenerek yazarın beden eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Çalışmada iki araştırmacı başlangıçta belirlenen ilkeler doğrultusunda birbirinden bağımsız eseri okumuş, her bir araştırmacı tarafından beden eğitimine yönelik öneriler kitap üzerinde işaretlenmiştir. Eserin okunması tamamlandığında yapılan işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Belirlenen cümlelerin farklı olması durumunda iki araştırmacı birlikte tekrar okuma yaparak tereddüt yaşanan konular değerlendirilmiştir. Rousseau beden ve zihnin eğitime eşdeğer anlam yüklerken süreç tamamlayıcı olduğunda bireyin eğleneceğini ifade etmektedir. Eserde yazarın beden eğitimine özellikle ilk 12 yılda önem verdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle ağırlıklı olarak beden eğitime yönelik öneriler kitabın ilk dört bölümünde yer almıştır. Birey etkili fiziksel aktivite ve egzersizle doğaya karşı uyum sağlama ve kendini koruma becerilerini geliştirmenin yanı sıra fiziksel ve zihinsel gelişimini de sağlayacağını belirtmiştir. Bireyin doğaya karşı zayıf doğduğunu, güçlenmesi ve varlığını sürdürmesi için fiziksel ve zihinsel gelişimin kaçınılmaz olduğunu destekleyici örneklerle sunmuştur.

Anahtar sözcükler: Rousseau, Emile, beden eğitimi

PHYSICAL EDUCATION IN THE BOOK OF EMILE BY ROUSSEAU

ABSTRACT

In this study, Rousseau's views on physical education and sports in his book, Emile, were identified. The book was examined by two researchers via close reading technique and the author's views on physical education were determined. In the first stage of the study, researchers read the work independently through the pre-determined principles and they marked the suggestions made for physical education. When they completed reading the book, the markings were compared. When the markings were different, the researchers re-read the sentences together and evaluated them again. Rousseau attributed an equivalent meaning to the education of body and mind. He stated that when the process is complementary, individuals have fun. It is understood that he gave importance to physical education especially in the first 12 years of one's life. Therefore, suggestions for physical education mainly took place in the first four chapters of the book. He stated that physical activity provides physical and mental development, and it also develops the skills of adapting to the nature and protecting himself. He provided supporting examples that the individual is born weak against nature, and that physical and mental

development is inevitable for one's strength and survival.

Keywords: Rousseau, Emile, physical education

GİRİŞ

Jean-Jacques Rousseau, on sekizinci yüzyıl Avrupa'sında aydınlanma döneminin en etkili düşünürleri arasındadır. Eserlerindeki başlıca iddia, bireyin doğası gereği temelde iyi olduğu, ancak karmaşık tarihsel olaylar tarafından yozlaştırıldığıdır. Rousseau'nun doğaya övgüsüne, tüm eserlerinde rastlanır. Bunların en önemlileri arasında eğitim felsefesi üzerine kapsamlı çalışması olan Emile ve siyaset felsefesini konu edinen Toplumsal Sözleşme'dir. Her iki eser de 1762 yılında yayımlanmıştır. Eserler Fransa'da büyük tartışmalara neden olmuş, yasaklanmıştır. Rousseau 18. yüzyılın sonlarında Romantik Natüralizm hareketini etkilemiş ve siyasi düşünceleri Fransız Devrimi'nin liderleri tarafından benimsenmiştir (<https://iep.utm.edu/rousseau/>).

Rousseau'nun eğitim hakkındaki düşüncelerine ağırlıklı olarak Emile adlı eserinde rastlanmaktadır. Eserinde verilecek eğitimin, koşulların izin verdiği ölçüde özerk olması için fırsat verildiğinde keşif süreci yaşayacağını böylece çocuğun doğal yeterlikleri gelişimine uygun gerçekleşeceğini belirtir. Ebeveyn veya öğretmenin önceden belirlenmiş programa göre bilgi ve becerileri ileten otorite figürü olduğu eğitim modelinin aksine, Rousseau doğal gelişimin desteklenip yapılandırılarak ortamın doğa koşullarına uygun olması gerektiğini savunur. Küçük yaşlardaki çocukların olası ortaya çıkabilecek fiziksel yıpranmalardan korunduktan sonra bedensel güçlerini kullanmalarını önerir. Bunun da ancak çocuk sınırlanmadığında veya kısıtlanmadığında gerçekleştiğini iddia eder. Kısaca, Rousseau'ya göre, çocuk mümkün olduğunca özgür bırakılmalıdır.

Kant ise, diğer tüm canlı türleri için yaşam tarzlarının doğal içgüdüleri tarafından belirlendiğini ve doğuştan gelen yetilerinin bu yaşam tarzına uygun olduğunu düşünür. Birey doğayla kendi ilişkilerini keşfetmeli etmeli, farklı coğrafi koşullarda ilişkiler karşısında şaşırır. Topluluk halinde yaşayarak, bireylerin mükemmel kapasitelerini eğitim yoluyla bir nesilden diğerine aktarması gerektiğini iddia eder. Birey, sosyal dünyasının yönetimi için ortak ilkeleri benimser, çevresiyle etkileşimlerinin biçimini kendisi belirler (Wood, 2022, s.44).

Doğal olmayan arzuların (özellikle başkalarına hükmetme isteği) gelişmesi engellenmeye çalışılırken, bebeğin anneye olan fiziksel bağımlılığı anneye hükmetme ve iradesini yönlendirmeye yönelik psikolojik ihtiyaca dönüşmesinin, doğal ortamda kolaylıkla tetiklenebileceğini savunur. Bu nedenle Rousseau, başka birinin iradesiyle ilişki kurmayı tavsiye etmemektedir. Engellenme deneyimi öfkeye, öfke de hükmetme arzusuna yol açar. Çocuk kendi arzularını tatmin edecek durumda olmadığından (çünkü fiziksel olarak çok zayıf olduğu için tamamen bağımlıdır) ortaya çıkacak irade başarısızlığa uğrar. Rousseau, toplumdaki yozlaşmaların, eşitsizliğin, esaretin artmasının bebeklik dönemindeki hatalı eğitimden kaynaklandığını ileri sürer (Schaeffer, 2014 s.25).

Sonuç olarak çocuk, düşünmekten kaçınmak için değil, tam olarak düşünmeyi öğrenmek için beden eğitimine odaklanır. Lieberman (2015), toplumun sınırlı sayıdaki bireyin sağlığı için egzersiz

yapmaya zaman ayırdığını, büyük çoğunluğun ise eğlence amaçlı egzersiz yaptığını ifade etmekte, ilkel toplumda yaşayan atalarımız gibi davranmadığımızı ileri sürmektedir. Günümüzde bireylerin fiziksel olarak pasif olmasının bireyin suçunun olmadığı, hareketsizliği teşvik eden dünyada yaşandığını belirtir. Sorumlusu birey olmadığı için, egzersize yönelik yardım alınması kaçınılmaz bir gerçekliktir. Ancak, bireyi egzersizin ve hareketin sağlığını üzerindeki yararları konusunda eğitmenin bu temel içgüdüğü geçersiz kılmak için yeterli olmadığını ifade eder. Okulların bu süreçte önemli bir role sahip olacağını özellikle beden eğitimi zorunlu ve yeterince ders saati ayrılması gerektiğini savunur. En etkili egzersiz programları sosyal ve toplumsal nitelik taşıyanlar olmuştur.

Fiziksel aktivite ve egzersizin; fiziksel ve zihinsel iyi oluş sağlama, kaygı ve kan basıncında azalma, kalp, damar hastalıklarını engelleme, ölüm riskini azaltma, kaliteli uyku ve kilo kontrolü fırsatı, eğlenerek zevk duygusu yaşama, akış yaşama gibi yararları vardır. Ülkemiz okul öncesi ve ilköğretim okullarında beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programlarında egzersiz ve fiziksel aktiviteye ilişkin kazanımlar yer almaktadır. **Okul öncesi programında**, psikomotor gelişimle ilgili kazanımlar başlığı altında;

Yer değiştirme hareketleri yapar,

Denge hareketleri yapar,

Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar,

Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar,

Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder, beş hedef yer almaktadır.

Beden eğitimi ve oyun dersi (İlkokul 1-4. Sınıf) :

Öğrenme Alanında: “*Hareket Yetkinliği ile Aktif ve Sağlıklı Hayat*” başlıkları yer alırken;

1. “Hareket Yetkinliği” öğrenme alanında; “*Hareket becerileri, Hareket kavramları ve ilkeleri ile Hareket stratejileri ve taktikleri*” alt öğrenme alanları yer alırken,
2. “Aktif ve Sağlıklı Hayat” öğrenme alanında; “*Düzenli fiziksel etkinlik, Fiziksel etkinlik kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri ile Kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz*” başlıkları yer almaktadır.

Beden Eğitimi ve Oyun dersini alarak ilkokuldan mezun olan öğrencilerin, dersin aşağıdaki özel amaçlarına ulaşmaları beklenmektedir:

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve özgüvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar ve bunları uygular.
5. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır.

6. Beden Eğitimi ve Oyun dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır:

- a. Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular.
- b. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır.

7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.

8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen alana özgü beceriler; dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon, kuvvet ve ritim olarak belirtilmektedir (www.meb.gov.tr).

Beden Eğitimi ve Oyun dersi, oyun yoluyla öğrenme temellidir,

Öğrencilerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır,

Öğrencilerin eğitiminde çevresi ve diğer kişilerle deneyimleri önemlidir, ilkelerine yer verilmiştir (www.meb.gov.tr).

Öğretim programlarımızda, evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiş, doğaya karşı duyarlı etkin ve sağlıklı bireyler yetiştirilmesi vurgulanmıştır.

Derinlemesine Okuma (Close Reading)

Okuma-yazma öğretimine ilişkin birçok bakış açısını barındıran derinlemesine okuma, bir metni “özel dikkatle okuma” şeklinde tanımlanabilir (Lentricchia & DuBois, 2003). Derinlemesine okuma, herhangi bir metin, kitap veya araştırma makalesinin anlaşılmasına yardımcı olan yorumlama stratejisidir. Derinlemesine okuma yaparken önyargılardan arınılırız. Yazarın kasıtlı ya da kasıtsız belirli yapıları, anlamları kullandığı varsayımı ile okumaya başlamak doğru değildir. Yazarın yapmış olduğu tercih ve seçimler okuyucu tarafından açıklamaya çalışılır. Okuyucunun metni tam olarak anlayana ve oluşturduğu sorulara yazılı kanıtla dayalı bulgular sununcaya kadar süreç devam ettirilir. Böylece analitik okuma gerçekleşmiş olur (PARCC, 2011). Derinlemesine okuma, okuyucunun kelime dağarcığını ve cümle sözdizimini gözden geçirerek metinle derinlemesine ilgilenmelerini gerektiren okuma işlemidir. Tekrarlanan okumaları, grup tartışmaları ve bireysel yazma işlemleri izler. Yazma eylemi, okuyucunun metinden elde ettiği çıkarımları, elde edilen bilgilerin yorumlarını, eleştirilerini kapsar. Yazılı metnin oluşması birden fazla bilgi kaynağının analiz edilmesini gerektirir (Elder & Paul, 2004; Fisher & Frey 2012). Derinlemesine okuma yaklaşımında, okuyucu yazarın amacını belirlemek için metni okur ve eleştirel olarak analiz eder, böylece anlama becerisini geliştirir. Lehman ve Roberts (2014) metin içindeki önemli kavramların ve düşüncelerin, okuyucuya öneminin açıklanmasının okuma sevgisini artıracaklarını belirtmişlerdir. Derinlemesine okuma, yazarın argümanlarını ve ifadelerini okuma, yazma ve eş zamanlı cevap üretmesi için ihtiyaç duyduğu gerekli becerileri geliştirir. Bunun için bilinç harekete geçirilir (Robson, Sumara & Luce-Kapler, 2011). Melin (2010), edebi eserlerin iki yolla okunduğunu belirtir: ilki önceden bilgi gerektirmeyen kolay okunan eserler, ikincisi farklı disiplin

alanlarında önbilgiyi gerekli kılan derinlemesine okumayı zorunlu kılan eserlerdir. Derinlemesine okuma, eleştirel düşünmeyi ve metne kişisel katılımı gerektiren okuma yaklaşımıdır. Etkili okumak için bireyin okuma metni hakkında düşünmesini geliştirir, bunun sonucunda da derinlemesine okuma gerçekleşir (Paul & Elder, 2003). Akademik çalışmalarda sıklıkla kullanılan derinlemesine okuma; eleştirel düşünme, kavrama-anlama, bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı gibi okunan metinden keyif almayı da sağlar (Boyles, 2013). Derinlemesine okuma eylemi sırasında; kelime bilgisi, cümle sözdizimi, tartışma ve yazma becerilerine sahip olmak gerekir (Monk, 2011).

Derinlemesine okuma tekniği uygulanırken aşağıdaki adımlar takip edilir: (Fisher & Frey, 2014).

1. Önceden belirlenen ölçütlere göre metin seçilir,
2. Metin en az iki kez okunur,
3. Metne dikkat çeken noktalara açıklama eklenir,
4. Metinle ilgili sorular yöneltilerek yanıtlanır,
5. Aynı metni okuyan arkadaşlarla görüş alışverişinde bulunulurken, metinden alınan kanıtlar tartışmaya dahil edilir.

Okuyucunun çıkarımlara ulaşması için genellikle metinleri tekrar okumasını gerekir. Okunan metin kavrandığında, okuyucunun konu üzerinde düşünmesi, metne benzer diğer metinlerle yaşadığı gerçek durumlarla nasıl ilişkili olduğunu belirlemesi de tekrar okuma gerektirir (Tovani, 2000). Kelime dağarcığı okunan metnin anlaşılmasını etkiler (Hawkins ve diğ., 2011). Derinlemesine okuma sırasında, metin içinde yer alan yeni terimler bağlam içinde kullanılmalı, gerekli anlamlar kazanılmalı ve okuma sırasında yeni kelimeler tartışılmalıdır (Monk, 2011). McKoon ve Ratcliff (2007) bir cümlenin parçaları arasında birbiriyle, bağlamsal bilgilerle ve kavrayıcının genel bilgisi ile etkileşimde bulunduğunu belirtmişlerdir. Okuyucu bir cümlenin neden paragrafa dahil edildiğini ve anlamın metni nasıl etkilediğini keşfetmelidir (Monk, 2011). Eckstein ve Friederici (2006) paragraftaki ses uyumu cümle sözdiziminin işlenmesini etkilediğini öne sürmektedirler. Bu da olguyu anlama, cümle sözdizimi hakkında eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yardımcı olur. Tartışmak üzere aynı metni okuyanla bir araya gelinir. Okuyucular cevaplarını destekleyen kanıtlar için metni kullanabilir. Richards (2001), sanat alanında eleştiri hakkının belli niteliklere sahip otoritelerce sınırlandırılmasının nitelikli eleştirilerin gündeme gelmesine engel olduğunu belirtir. Metne yönelik soruların cevaplarının anlamını açıklamak için okuyucu kendi kelimelerini kullanır. Sonuçta eleştirel cevaplar ve değerlendirmeler ortaya çıkabilir (Lassonde, 2009). Brown ve Kappes (2012), okuma eyleminden yola çıkarak, metnin ne söylediğini belirleme ve yeni bir metin yazarken belirli yazınsal kanıtlara atıfta bulunarak mantıklı çıkarımlar yapmanın derinlemesine okumanın sonucu olduğunu ifade etmektedirler. Okuyucu, her zaman metnin arka plan bilgilerinin yanı sıra, metni anlama ve yeni metin inşa etmek için dil ve gramer bilgisini kullanır. Okuyucunun arka plan bilgisi, anlam oluşturma ve yeni bilgi elde etmek için var olan şemalarıyla yeni yapı arasında etkileşimini sağlaması önemlidir.

Araştırmada Emile’de beden eğitimi önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla

derinlemesine okuma tekniği işe koşularak saptamalar paylaşılmıştır.

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemindeki çalışmada derinlemesine okuma tekniği kullanılmıştır. Rousseau'un Emile adlı eseri iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuş, beden eğitime yönelik öneriler farklı kitaplarda altı çizilerek belirlenmiş daha sonra karşılaştırmalar yapılarak ortak ifadelere ulaşılmıştır. İçerik analizi çalışmaları, nispeten az miktarda metinsel maddenin derinden okunmasını gerektirir. İçerik analizi, metinleri analiz etme, yazılı eserleri tanımlama ve yorumlama için nelerin metin sayılacağına ilişkin genişleyen tanımlarla birlikte esnek bir araştırma yöntemi olarak kabul edilir (Krippendorff, 2004).

BULGULAR

Emile adlı eserin ilk iki bölümünde beden eğitime yer verildiği gözlenmiştir. İlk iki bölüm; çocuğun 12 yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır. Üçüncü kitaptan sonra yazar beden eğitimi önerilerine yer vermediğinden, tespitler ilk iki kitabı kapsamaktadır. Yazar aşağıda örnek ifadeler yer vermiştir.

Mizacı ve sağlığı güçlendirmeye yönelik el işleri ve beden egzersizleri yararlıdır (s.35).

Temiz hava çocuğun bünyesi üzerinde özellikle yaşamın ilk yıllarında etkili olur (s.39).

Banyo alışkanlığı, kas liflerinin yapısını esnek kılar (s.41).

Bebekleri rahat hareket edebilecekleri beşiğe yatırın...güçlenmeye başlayınca emeklemesine izin verin... s.41

...bir kolda yük ötekenden daha fazla sürede taşımamalı...s.45

...mesafeleri kestirmesi için gezdirin... yer değişikliğini hissettirin...s.49

...her türlü kötülük zayıflıktan gelir... çocuğu güçlendirin iyi olacaktır...s.51

...vücut, kol ve bacaklar düşme ve yaralanma önlemleri alındıktan sonra serbest bırakılmalıdır...s.54

Hareketleri kısıtlanmamış çocuk daha az ağlar...s.55

...çocuk gitmek istediğinde izin verilmeli... güçlenmeye çalışan bünye hareket ihtiyacı içindedir...s.79

Çocuğun fiziksel gelişimi ruhsal gelişiminin önünde olursa bozulur... s.81

Vücutlarını çalıştıran iki tür insan vardır, bunlar ruhlarını pek az düşünür: köylüler ve vahşiler...s.133

Kendini güçlendirip gürbüz olduğunda, sağduyulu ve akli başında olur...s.135

...düşünmeyi öğrenmek için zekamızın araçları olan kollarımız, bacaklarımız vb. vücudun güçlü kuvvetli sağlıklı olması gerekir. S.145

...tüm ağrıların acısına alışmak için idmanların sertliğine alışmak gerekir...s.146

...oturarak vakit geçirilen bir yaşam dolaşımı bozar...s.147

...kışın ateşin başında değil dışarıda buzların ortasında, karların arasında idman yaparak yetişmesi gerekir...s.151

Çocuğun kas liflerinin yumuşak olduğu söylenir, dirençleri az ama esnektir... s.180

Becerili ve yapılı çocukların kol ve bacakları yetişkinlerinki kadar çevik olabilir...s.180

Rousseau çocuklara yardım edilmesi gerektiğine inanır. Çünkü onların, zekadan, güçten, fiziksel açıdan yoksun olduklarını düşündüğünden ihtiyaçlarının temin edilmesi gerektiğini ileri sürer. Fiziksel olarak güçlü hisseden çocuğun çevresinden şikayetlerinin azalacağını ileri sürerek beden ve zihin eğitime eş anlam yükler. Beden ve zihnin egzersizlerinin birbirleri için eğlence işlevi gördüğüne inanır. Çocuğun yaşamında ilk 12 yıla beden eğitimi açısından önem verir. Beden eğitime yönelik felsefesine göre birleştirici amaç çocuğun kendini koruyacak duruma gelmesidir. Bireyin fiziksel sağlık ve kas gücünün yanı sıra zihinsel gelişim düzeyi, kendini gerçekleştirme ve ahlak eğitimi önem kazanır. Fiziksel egzersizlerin, iyi ahlak gelişimine neden olması yanında, zeka ve aklın gelişimine yardımcı olacağını düşünmektedir. Özetle Rousseau'da beden eğitiminin amacı bireyin kendini dış dünyadan olası tehditlere karşı korumasıdır. Rousseau; fiziksel aktivite öğretim yönteminde; güçlü ve samimi öğretmen-öğrenci ilişkisini temele alır. Natüralist eğitim anlayışının savunucuları arasında gösterilmiştir. Yaşamın ilk günlerinden, olgunluğa erişinceye kadar fiziksel hareketlere ve egzersizlere büyük ölçüde yer verilmesine inanır. Çocuğun sürekli fiziksel egzersiz yapması durumunda; bedenini sağlam ve güçlü kılacağını böylece fiziksel ve ruhsal sağlık açısından makul düzeye geleceğini, bir şeyler yaparken koşmasına, bağırmasına, her zaman hareket halinde olmasına izin verildiğinde güçlü bir birey olacağını savunmaktadır. Egzersizin zihinsel becerilere zarar vereceği görüşüne kesinlikle karşıdır. Çocuğun doğduğu andan itibaren çevresiyle kendisini karşılaştırdığını, bu nedenle fiziksel denemelere giriştiğini düşünür. Rousseau'ya göre çocuğun fiziksel etkinliklerin zihinsel gelişimini de desteklemesi sonucu yaşamındaki problemlere çözüm üretebilecek ve yılgınlığa düşmeyecektir.

Son yıllarda spor bilimleri alanında yapılan araştırmalar; egzersiz veya aktif yaşamın psikolojik sağlığı, bilişsel gelişimi ve hafızayı olumlu etkilediğini; stres, kaygı ve depresyonu azalttığını belirtmektedir. Ploughman (2008), "Egzersiz Beyin Gıdası: Fiziksel aktivitenin bilişsel fonksiyonlara etkisi" başlıklı çalışmada: fiziksel olarak aktif olmanın nörotrofinleri düzenleyerek gelişimini devam ettiren beyinde nöronların hayatta kalması ve farklılaşmasını, dendritler arası dallanmayı ve yetişkin beyindeki sinaptik ağları desteklemenin yanı sıra; beynin düşünme, sosyal, fiziksel ve entelektüel performans ile ilişkili olan bölümlerinde oksijen satürasyonu ve anjiyogenez meydana geldiğini ve egzersizin stres hormonlarını düşürerek bilgi işlemeyi hızlandırdığı bilinen serotonin ve norepinefrin gibi nörotransmitterlerin sayısını artırdığını ifade etmektedir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde birbirini tamamlayıcı ve bilişsel, duygusal, bedensel alanlarda öğrencilerin gelişimlerini sağlamak hedeflenmektedir. Milli eğitimin hedefleri, Rousseau'nun Emile kitabındaki çocuk gelişiminde beden eğitimi ve spor ile ilgili önerilerinin paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde; doğumdan bir yaşına kadar olan çocukların gün boyunca uyanırken kollarını ve bacaklarını hareket ettirerek nesnelere uzanıp onları kavramalarına izin verilmesini, iki yaş civarında

günde en az üç saat fiziksel aktivite içinde olmasını, üç ile beş yaş civarında buna ilaveten, günde en az bir saatlik yüksek enerji gerektiren etkinlik içinde olmasını, altı yaşında itibaren günde en az bir saat fiziksel aktivitenin yanı sıra haftada en az üç gün, güçlü aktivite içeren sportif faaliyetler içinde olması önerilmektedir (www.health.gov.au). Rousseau'nun görüşleri ile günümüz fiziksel aktivite ilkelerinin örtüşmesi; ebeveyn, beden eğitimi, özel eğitim, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin Emile adlı kitabı okumaları yazarlarca önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Boyles, N. (2013). Closing in on close reading. *Educational Leadership*, 70(4), 36–41.
- Brown, S., & Kappes, L. (2012). Implementing the common core state standards: A primer on “close reading of text.” Washington, DC: The Aspen Institute
- Eckstein, K., & Friederici, A. D. (2006). It's early: Event-related potential evidence for initial interaction of syntax and prosody in speech comprehension. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(10), 1696–1711.
- Elder, L., & Paul, R. (2004). Critical thinking...and the art of close reading (part II). *Journal of Developmental Education*. 27(3), 36–37.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Text complexity and close readings. Engaging the adolescent learner. International Reading Association. Erişim: http://education.ucf.edu/mirc/docs/fisher_and_frey_january_2012.pdf.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443>, (Erişim Tarihi:28.11.2022)
- <http://www.engageny.org/resources/preparing-for-close-reading-with-students>
- <https://iep.utm.edu/rousseau/>
- <https://www.health.gov.au/sites/default/files/documents/2021/05/24-hour-movement-guidelines-birth-to-5-years-fact-sheet.pdf>
- <https://www.health.gov.au/sites/default/files/documents/2021/05/24-hour-movement-guidelines-children-and-young-people-5-to-17-years-brochure.pdf>
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.).
- Lassonde, C.A. (2009). Recognizing a “different drum” through close-reading strategies. *Networks*, 11(1), 1–11.
- Lehman, C., & Roberts, K. (2014). Falling in love with close reading. Portsmouth, NH. Heinemann.
- Lentricchia, F., & DuBois, A. (2003). Close reading: The reader. Durham, NC: Duke University
- Lieberman, D, E. (2015). Is exercise really medicine? An evolutionary perspective. *Curr Sports Med Rep.* ;14:313-319. doi:10.1249/JSR.000000000000168
- McKoon, G., & Ratcliff, R., (2007). Interactions of meaning and syntax: Implications for models of sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 56(2), 270–290.
- Melin, C. (2010). Between the lines: when culture, language and poetry meet in the classroom. *Language Teaching*, 43(3), 349-365.

- Michelle Ploughman (2008) Exercise is brain food: The effects of physical activity on cognitive function, *Developmental Neurorehabilitation*, 11:3, 236-240, DOI:10.1080/17518420801997007
- Monk, L. R. (2011). *Words we live by: Your annotated guide to the constitution*. Erişim: Partnership for assessment of readiness for college and careers (PARCC). (2011). Erişim: <http://www.parcconline.org/parcc-assessment>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Critical thinking...and the art of close reading (part I). *Journal of Developmental Education*, 27(2), 36–37, 39.
- Press.
- Richards, I. A. (2001). *Principles of literary criticism*. New York: Routledge Classics.
- Robson, C., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2011). Performing an archive of resistance: Challenging normative life narratives through literary reading memoir writing research. *Arts & Learning Research Journal Special Issue*, 12(1.9), 1–16.
- Rousseau, J., J. (2017). *Emile*. Çev. Yaşar Avunç, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Schaeffer, D. (2014). *Rousseau*. The Pennsylvania State University Press
Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Wood, A. (2022). Kant on nature and humanity. In Caro, D. M, & Macarthur, D. (Eds.), *The Routledge Handbook of Liberal Naturalism* (s. 36-47). Routledge.
- www.meb.gov.tr
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİNE İLİŞKİN TUTUMUN ROMANTİK İLİŞKİLERLE İLGİLİ KALIP YARGILARA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNDE ŞİDDET EĞİLİMİNİN ROLÜ

Arş. Gör Işlay Nur ERKAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, isilaynur.erkani@idu.edu.tr

Doç. Dr. Ümüt ARSLAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

GİRİŞ

Cinsiyetin toplumsal boyutu, doğuştan gelmekten ziyade bir gün içerisindeki davranışlarımızın genelini oluşturan bir çerçeveyi tanımlamaktadır (Vatandaş, 2007). Sosyal davranışta ortaya çıkan cinsiyet farklılıkları genel olarak kadınlara karşı erkeklerin sahip oldukları tipik özelliklerden kaynaklanır. Cinsiyet kalıpları kademeli olarak gelişse de iki ve üç yaş aralığındaki çocuklar artık cinsiyet farklarının ayırımı yapabilirler (Eckes & Thomas, 2000). Toplumsal cinsiyet rollerin partner ilişkileri de diğer ilişkiler gibi etkilemektedir. Toplumsal cinsiyet hakkındaki kalıp yargılara göre romantik ilişkide erkek ataerkil rolleri üstlenen ve bir önceki yüzyılın donanım ve karakterine sahipken, kadın da aynı şekilde uyum sağlayan ve itaat eden olarak görülmektedir (Sakallı & Curun, 2001). Toplumsal cinsiyet rolleri kadınlara ve erkeklere çocukluklarından itibaren farklı roller yüklemektedir. Bu roller kadınlara genelde sessizlik ve kabullenme iken erkeklerde güç gösterisi olarak belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Kodan Çetinkaya, 2013). Ashmore, Del Boca ve Wohlers (1986) 'e göre kadınlar şefkatli, duygularını ifade eden, başkalarına duyarlı olarak tanımlanırken; erkekler bağımsız, iddialı ve aktif olarak tanımlanır (Eckes & Thomas, 2000). Birçok açıdan eşitlikçi tutuma sergileyen çiftlerin iyi oluş seviyeleri diğer çiftlere oranla daha yüksek seviyede bulunmaktadır (Yüksel & Dağ, 2014). Romantik ilişkiler içinde evliliği de barındırır. Eşitlikçi bir evlilikte eşitlikçi olmayanın aksine ebeveynler toplumsal cinsiyet rollerinden ziyade yetenek ve tercihlerine aile rollerini atarlar ve ortak karar verme sürecini paylaşırlar (Lindsey, 2015). Birliktelik süresinde eşitliğe gerekli önemi veren çiftler daha uyumlu bir iletişim sergilemektedirler (Erbek ve diğ., 2005). Aile içi ilişkilerde çocuklar incelendiğinde ise çocuklar bir problemin nasıl çözümlendiği konusunda da ailelerini takip ederler (Davies & Cummings, 1994). Bu nedenle toplumsal cinsiyet rollerinin romantik ilişkilere olan etkisi oldukça önemlidir.

Şiddet eğiliminin romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlarla ilişkisi literatürde yeterince ele alınmadığı görülmüştür. Benzer şekilde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumun romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutuma etkisinde şiddet eğiliminin aracı rolü de yaptığım literatür taramasına göre yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışmada bu üç bileşenin ilişkisi ve şiddet eğiliminin aracı rolü incelenmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2014 yılında yayımladığı kişilerarası şiddete, çocuklara, gençlere, yaşlılara şiddete, yakın partner şiddetine ve cinsel şiddete ilişkin 133 ülkeden toplanmış veriler içeren, 6,1 milyon kişiyi kapsayan ve dünya nüfusunun %88'ini temsil eden

Şiddetten Korunmaya Dair Küresel Rapor şiddetin küresel bir sorun olduğunu gözler önüne sermektedir. Saldırganlık, Türkiye’de önemli bir sorundur 1970 yılından itibaren önemini kazanmış ve 1980’lerin ortalarında tartışılmak üzere kamuoyunun gündemine taşınmıştır (Kocacık & Doğan, 2006; Akt. Kodan Çetinkaya, 2013). Literatür taramamda pek çok çalışmada farklı bileşenlerle saldırganlık incelenmiş de literatüre göre bu çalışmada ilk defa toplumsal cinsiyet rollerine tutumun romantik ilişkilere dair kalıp yargılara ilişkin tutuma etkisinde saldırganlığın aracı rolü inceleneceği için büyük önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemini 18-26 yaş aralığındaki 139 lisans öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyini içeren bir bilgi toplama formu kullanılmıştır.

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği

Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği cinsiyet rollerini incelemek için geliştirilmiştir (García-Cueto vd., 2015). Ölçek 20 maddeden oluşmakta, beşli Likert tipine sahip, Cronbach alfa’sı .99 olarak hesaplanmıştır. Bakioğlu ve Türküm (2019) Türkçeye 15 madde ve tek boyutlu olarak uyarlamıştır.

Romantik İlişkilerle İlgili Kalıpyargılara İlişkin Tutumlar Ölçeği

Sakallı ve Curun (2000) tarafından romantik ilişkilerle ilgili kalıpyargılara karşı tutumları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir Ölçek yedili Likert, 10 Madde ve iki alt boyutlu, ve Cronbach alfa’sı .85’dir.

Şiddet Eğilim Ölçeği

Şiddet Eğilim Ölçeği, Göka, Bayat ve Türkçapar (1995) tarafından geliştirilmiştir (Göka, Bayat & Türkçapar, 1995). Ölçek dördümlü Likert, 20 Madde ve Cronbach alfa’sı .87’dir.

Araştırma Süreci

Araştırmada kullanılan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Tutum Ölçeği (García-Cueto ve diğ., 2015), Romantik İlişkilerle İlgili Kalıpyargılara İlişkin Tutumlar Ölçeği (Sakallı & Curun, 2000) ve Şiddet Eğilim Ölçeği’nin (Göka, Bayat & Türkçapar, 1995) izinleri araştırma verileri toplanmadan alınmıştır. İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na başvurulmuştur. Etik Kurul izninden sonra veriler yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce veri toplamak için öğretim üyelerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin bulunduğu formun başına gönüllü katılım formu konulmuştur, veri toplamada sadece gönüllü öğrenciler yer almıştır. Gönüllü katılım formunda çalışmanın amacı, gizlilik ve gönüllülük esasları, istedikleri zaman uygulamayı bırakabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama süresi 10-15 dakika kadar

sürmektedir. Ölçekler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden lisans ve yüksek lisan öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmada önerilen modeli sınamak ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumun romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutuma etkisinde şiddet eğiliminin rolünü belirlemek amacıyla elde edilen verilere SPSS programı kullanılarak Process Aracı Analizi (Hayes, 2012) uygulanmıştır.

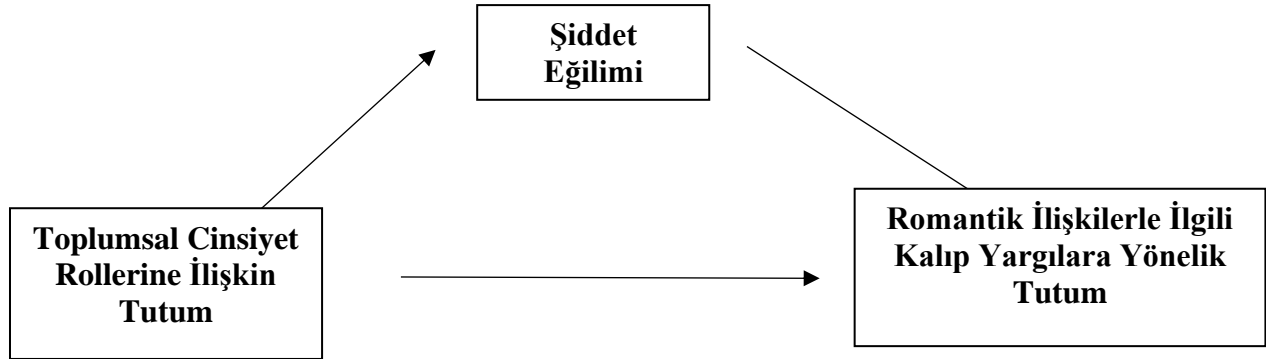


Figure 1: PROCESS Analizi Modeli

SONUÇ

Bu araştırmaya 139 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %23'ü (31) kendisini erkek, %67'si (109) kendisini kadın olarak tanımlamıştır. Sınıf oranları birinci sınıf: %19 (27), ikinci sınıf: % 30 (41), üçüncü sınıf: % 20 (28), ve dördüncü sınıf: % 31 (43) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların doğdukları yer sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde köy: %13 (18), kasaba %1 (2), ilçe merkezi %33 (46) ve il merkezi %53 (73) olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %54'ü (64) bir romantik ilişkisi olmadığını ve %46'sı (75) bir romantik ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

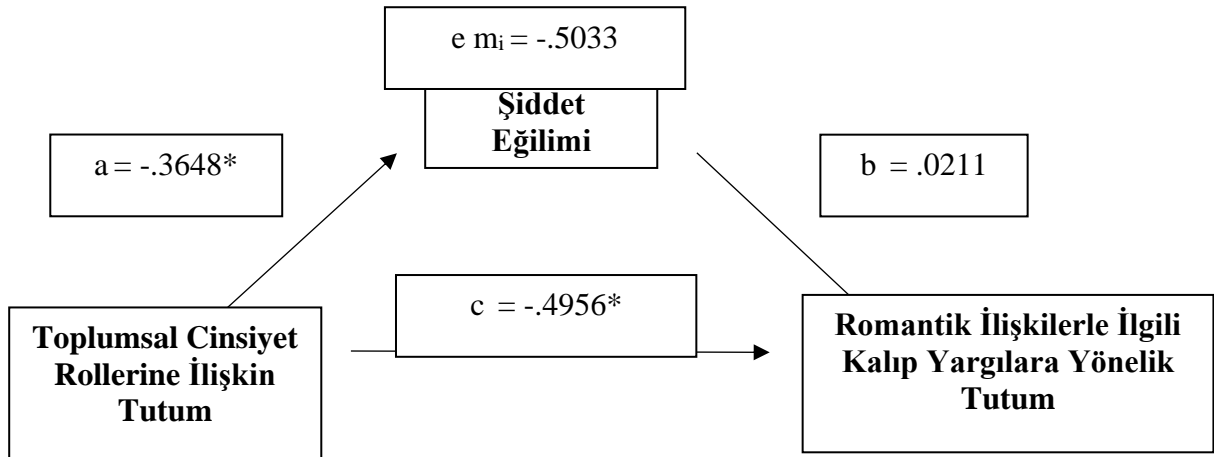
Pearson Korelasyon testi sonuçlarına baktığımızda ise toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum ile hem romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutum (-.725, $p < .001$) hem de şiddet eğilimi (-.438, $p < .001$) negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutum ve şiddet eğilimi arasında ise (.338, $p < .001$) pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 1. *Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları*

| | (1) | (2) | (3) |
|---|--------|-------|-----|
| Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutum (1) | - | - | - |
| Romantik İlişkilerle İlgili Kalıp Yargılara Yönelik Tutum (2) | -.725* | - | - |
| Şiddet Eğilimi (3) | -.438* | .338* | - |

* $p < 0.001$

Process analiziyle yordama düzeyinin ve aracı rolünün anlamlı olabilmesi için p değerinin $< .05$ 'ten küçük olması ve aracı rollerin LLCI ile ULCI değerleri arasında sıfır değeri olmaması gereklidir (Hayes, 2017). Bu kapsamda incelendiğinde çalışmanın sonuçları şu şekilde görülmektedir. Çalışmanın aracı rolü analizi incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum şiddet eğilimini negatif ve anlamlı olarak yordamaktadır ($a = -.3648$, $p < .001$, LLCI = $-.4912$ - ULCI = $-.2384$). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutum romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutumu negatif ve anlamlı olarak yordamaktadır ($c = -.4956$, $p < .001$, LLCI = $.5858$ - ULCI = $.4054$). Şiddet eğilimi romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutumu pozitif ancak anlamsız olarak yordamaktadır ($b = .0211$, $p < .001$, LLCI = $-.0873$ - ULCI = $.1295$). Aracı analizi incelendiğinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumun romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutuma etkisinde şiddet eğiliminin rolü ($b = .0211$, $p < .001$, LLCI = $-.5841$ - ULCI = $-.4224$) olarak saptanmıştır, ancak şiddet eğilimi romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutumu anlamsız çıktığı için aracılık rolü istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.



Figür 2: PROCESS Analizi Sonuçları

TARTIŞMA

Bu araştırmada toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumun romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutumu üzerindeki şiddet eğilimini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan analizlerde öncelikle demografik değişkenler incelenmiştir. İkinci olarak, korelasyon ilişkilerine bakılmış ve son olarak yordama düzeyleri ve aracı rolü incelenmiştir.

Bu çalışmanın bulgularına göre toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlikçi tutum gösteren üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimleri önemli derecede diğer üniversite öğrencilerine göre düşüktür. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlikçi tutum gösteren üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara yönelik tutumları düşüktür. Üniversite öğrencileri toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri ve tutumları onların şiddet eğilimlerini ve kalıp yargılarını etkilemektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleri romantik ilişkilere ilişkin kalıp yargıları etkilediği gibi şiddete eğilim de romantik ilişkileri de etkilemektedir. Şiddet dünyada önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır dünyanın her yerindeki milyonlarca insanı etkileyen bir halk sağlığı problemidir (Kepir-Savoly ve diğ., 2014). İnsanların çevreleriyle ilişki kurdukları her bağlamda olduğu gibi romantik ilişkilerde de partnerler arasında zaman zaman çatışma yaşanması olasıdır (Atakay, 2014). Aile içinde kadına yönelik şiddet önemli bir sağlık sorunu olmakla beraber aile içi şiddet ve partner şiddeti son yıllarda giderek artan toplumsal bir sorun haline gelmiştir (Çam & Öztürk-Turgut, 2019). Ancak incelenen literatür taramasına göre şiddet eğiliminin romantik ilişkilerle ilgili kalıp yargılara ilişkin tutumlarla ilişkisi yeterince ele alınmamıştır. Saldırganlığın toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumla ilişkisini inceleyen bazı araştırmalar olmuştur. Kodan Çetinkaya (2013) şiddet eğilimleri ile toplumsal cinsiyet rollerin arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkiyi saptamıştır. Literatürde oldukça önem arz eden bu konuların yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere sosyal yaşam, fizyolojik ve psikolojik sağlık, aile kurumu ve özellikle kadınlar üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle bu konunun incelenmesi de önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Ashmore, R. D., Del Boca, F. K. ve Wohlers, A. J. (1986). The social psychology of female-male relations. Orlando, FL: Academic Press. (akt olarak alındı)
- Atakay, C. (2014). Romantik Yakın İlişkilerde Şiddetin Öncülleri. *Nesne*, 2 (3), 1-9.
- Bakioğlu, F., & Türküm, A. S. (2019). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 717-725.
- Çam, M., Turgut, O. ve Öztürk, E. (2019). A Model Suggestion For The Recovery Of Women Exposed To Violence: Tidal Model. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(2), 248-256.
- Davies, P.T. ve Cummings, E.M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411.
- Eckes, T. ve Trautner, H.M. (2000). The Developmental Social Psychology of Gender. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R.L. (2005). Evlilik Uyumu. *Düşünen Adam*, 18 (1), 39-47.
- García-Cueto, E., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas-Molleda, C., López-Cepero, J., Paíno-Quesada, S. & Rodríguez-Franco, L. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) amongst young Spanish people. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling.

- Kepir-Savoly, D.D., Ulaş, Ö. ve Demirtaş-Zorbaz,S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddet kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (42), 173-183.
- Kocacık, F. ve Doğan, O. (2006). Domestic violence against women in Sivas, Turkey: Survey study. *Croat Med J*, 47, 742-749. (akt olarak alındı)
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Nesne*, 1 (2), 21-43.
- Lindsey, L.L. (2015). *Gender Roles: A Sociological Perspective*, New York, Routledge, Sixth Edition.
- Sakallı, N. ve Curun, F. (2001). Romantik İlişkilerle İlgili Kalıpyargılara Karşı Tutumlar. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları*, 22, 31-45.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 35, 29-56.
- Yüksel, Ö. ve Dağ, İ. (2014). Kadınlarda Evlilik Uyumu ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki: Stresle Baş Etme Biçimleri ve Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutumlarının Aracı Rollerini. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26 (3), 181-187.

TÜRKİYE'DE KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ KURAMSAL ÇERÇEVESİNE SAHİP TEZLERİN İNCELENMESİ

Beyza HOŞGÖR

İzmir Demokrasi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi,

beyzahosgr@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mine MUYAN YILIK

İzmir Demokrasi Üniversitesi, mine.muyan@idu.edu.tr

ÖZET

Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy: ACT), üçüncü kuşak davranışçı terapiler arasında yer alan bir terapi ekolüdür. 1980'li yılların sonuna doğru Hayes, Wilson ve Strosahl tarafından geliştirilmiş olan ACT, hareket geçme ve davranış değiştirme yöntemleriyle birlikte kabul ve farkındalık yöntemlerinin bir kombinasyonunu içermektedir. ACT'nin amacı, bireylerin psikolojik esnekliklerini artırarak kontrolleri dışında gerçekleşen olayların kabulünü sağlamaları ve anlamlı bir hayat sürdürebilmek için belirledikleri değerlere ilişkin eylemlerde bulunmalarınıdır. Uluslararası alanyazında hem araştırmalarda hem uygulamalarda sıklıkla yararlanılan bir terapi ekolü olan ACT'e olan ilgi ülkemizde de artmakla beraber bu kuramsal çerçeve kapsamında ülkemizde yapılan çalışmaların hala oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ACT kuramsal çerçevesinde sahip lisansüstü tez çalışmalarının belirli özellikleri açısından incelenmesidir. Bu araştırma aracılığı ile ACT çerçevesinde hazırlanan tez çalışmalarının hangi alanlarda, hangi araştırma yöntemleriyle, hangi değişkenlerle, hangi ölçme araçlarıyla ve hangi örneklerde gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde açık erişimde yer alan lisansüstü tezlere erişilmiştir. Araştırmanın deseni nitel araştırmadır ve veri analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. İlgili tezler, araştırmacılar tarafından hazırlanan inceleme formu aracılığı ile değerlendirilmiştir. İnceleme formunda ilgili tezin lisansüstü eğitim düzeyi, hazırlandığı anabilim dalı/alanı, kullandığı araştırma yöntemi, odaklanılan değişkenler, kullanılan ölçme araçlarına ve seçilen örneklemelere ilişkin sorular yer almaktadır. Bulgular frekans tabloları ve grafikler aracılığı ile sunulmuştur. Lisansüstü tezlerin incelenmesi aracılığıyla ortaya konan ACT'in ulusal alanyazındaki durumu, ACT'in uluslararası alanyazındaki araştırma ve uygulamaları ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: kabul ve kararlılık terapisi, psikolojik esneklik, psikolojik katılık

EXAMINATION OF THESES WITH THE THEORETICAL FRAMEWORK OF ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY IN TURKEY

ABSTRACT

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is a school of therapy that is among the third generation of behavioral therapies. Developed by Hayes, Wilson, and Strosahl in the late 1980s, ACT includes a

combination of action and behavior change methods, as well as acceptance and mindfulness methods. The purpose of ACT is to increase the psychological flexibility of individuals, to ensure the acceptance of events beyond their control and to take actions regarding the values they have determined in order to lead a meaningful life. Although the interest in ACT, which is a school of therapy that is frequently used in both research and practice in the international literature, is increasing in our country, it is thought that the studies conducted within the scope of this theoretical framework in our country are still quite limited. The aim of this research is to examine the graduate thesis studies with the theoretical framework of ACT in Turkey in terms of certain characteristics. Through this research, it is aimed to reveal in which fields, with which research methods, which variables, which measurement tools and in which samples these studies which have ACT theoretical framework were carried out. In line with this goal, graduate theses in open access in the National Thesis Center of the Council of Higher Education were accessed. The design of the research is qualitative research and document analysis was used in data analysis. Related theses were evaluated through the examination form prepared by the researchers. In the examination form, there are questions about the graduate education level of the thesis, the department/field it was prepared, the research method it used, the focused variables, the measurement tools used and the selected samples. Findings are presented through frequency tables and graphs. The status of ACT in the national literature, which has been revealed through the examination of graduate theses, was discussed in the light of ACT's research and applications in the international literature.

Keywords: acceptance and commitment therapy, psychological flexibility, psychological inflexibility

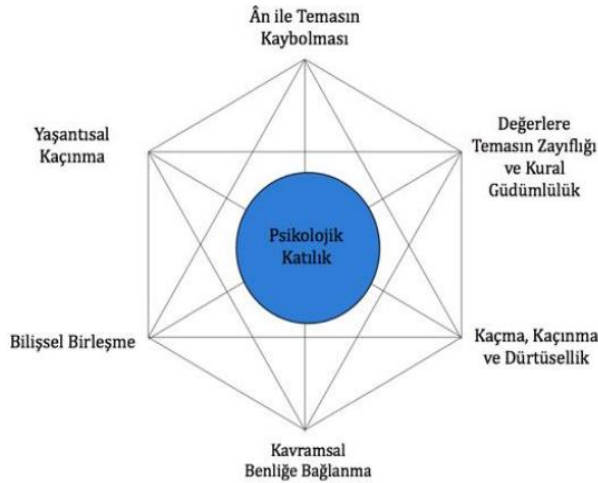
GİRİŞ

Hayes, Wilson ve Strosahl tarafından 1980'li yılların sonuna doğru geliştirilmiş olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy: ACT) yaklaşımı, klinik davranış analizinin psikoterapide kullanılan bir biçimi olup (Plumb vd., 2009) üçüncü kuşak davranışçı terapiler arasında yer almaktadır. ACT, hareket geçme ve davranış değiştirme yöntemleriyle birlikte kabul ve farkındalık yöntemlerinin bir kombinasyonunu içermekte (McCracken & Vowles, 2014) ve temel olarak accept (düşünce ve duyguları kabul et, anı yaşa); choose, commit (değerlerin doğrultusunda bir eylem seç); take action (eyleme geç) olmak üzere üç süreçten meydana gelmektedir (Harris, 2019).

ACT'nin kökeni, işlevsel bağlamsalcılığın pragmatik felsefine dayanmaktadır (Biglan & Hayes, 1996; Hayes, 2004). İşlevsel bağlamsalcılık, bireyin davranışlarının bir bağlam içerisinde meydana geldiğini ve o bağlam içerisinde bir işlevi olduğunu savunan bir yaklaşımdır (Biglan & Hayes, 1996). İlişkisel bağlamsalcılık felsefi görüşünden türetilen İlişkisel Çerçeve Kuramı ise ACT'nin teorik temelini oluşturmaktadır (Hayes, 2004). Bu kurama göre insanların hem bilişsel süreçleri hem de dil kullanımları sahip oldukları ilişkisel çerçevelere dayanmaktadır ve insanların yaşadıkları acıların altında dil yatmaktadır (Harris, 2019).

ACT'ye göre bireylerin psikopatolojik belirtileri ilişkisel becerilerin yetersizliğinden ya da psikolojik katılıktan kaynaklanabilmektedir (Hayes vd., 2006). İlişkisel Çerçeve Teorisi

araştırmalarından elde edilenlerin klinik alanda kullanışlı bir kavramsal yapı sunamamasından dolayı ACT kuramcılarını klinik alanda kullanılmak üzere bir model geliştirmişlerdir (Yavuz, 2015). Psikolojik katılık olarak tanımlanan bu psikopatoloji modeli birbiriyle etkileşimde olan altı boyuttan oluşmaktadır (Hayes vd., 2004). Şekil 1’de bu boyutlardan meydana gelen “psikolojik katılık altıgen modeli” verilmiştir. Bu boyutlar; yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, kavramsal benliğe bağlanma, kaçınma/kaçma ve dürtüsellik, değerlerden uzaklaşma ve an ile temasın kaybolması şeklinde tanımlanmıştır.

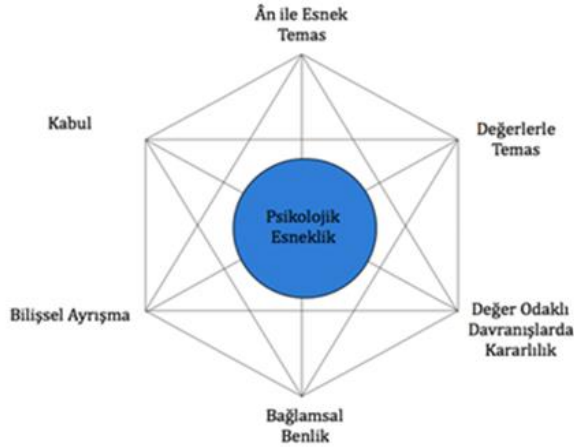


Şekil 1. Psikolojik Katılık Altıgen Modeli

Yaşantısal kaçınma, duygusal ve eylemsel zarara sebep olduğu halde düşünceler, duygular, bedensel duyular veya hatıralar gibi kişisel tecrübelerin biçimini, sıklığını veya yoğunluğunu değiştirme girişimi (Hayes vd., 1996); bilişsel birleşme, bireyin kendi gerçekliğinin gerçeğin kendisi gibi algılanıp davranışı bu doğrultuda düzenleme eğilimi (Hayes, Pistorello, & Levin, 2012); kavramsal benliğe bağlanma, bireylerin yaşam deneyimleriyle bütünleşme düzeylerinin yüksek olması; kendilerini tanımladıkları bu yaşam deneyimlerini sürdürme eğiliminde olmaları, bu öyküye uymayan yaşantıları reddetmeleri (Hayes vd., 2012); kaçma/kaçınma, dürtüsel eylemlerde bulunma ya da tam tersi harekete geçmede isteksizlik gibi problemler (Hayes vd., 2011); değerlerden uzaklaşma, kişilerin içsel yaşantıları ile devamlı bir mücadele halindeyken yaşamını anlamlı kılan değerlerden uzak kalması (Yavuz, 2015) ve son olarak an ile temasın kaybolması, andaki yaşama kendini verme ve şimdiki zaman ile bağlantı kurmak yerine geçmiş ve geleceğe odaklanıp mevcut an ile temasın kaybolması (Harris, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

ACT’ye göre insan olmak doğası gereği zor ve acı vericidir. ACT’nin amacı insanların acılarını ve psikolojik sıkıntılarını azaltmak için çeşitli bilişsel ve duygusal yöntemler kullanmak değil; bireyin psikolojik esnekliğini arttırmak, davranış repertuarını geliştirmektir (Luoma & Villardaga, 2013). Psikolojik esneklik; bireyin an ile temasıyla, içsel deneyimlerine yönelik açık bir tutumla kendi değerleri doğrultusunda kararlı bir şekilde harekete geçebilmesi ve bu değerlerine hizmet edecek yeni davranışları deneyimleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes vd., 2011). Bireylerin psikolojik esneklik

düzeylerinin yüksek olması, yaşamlarında karşılaştıkları zorlu yaşam olaylarına karşı daha çok işe yarayan baş etme davranışları sergiledikleri anlamına gelmektedir (Harris, 2019; Hayes & Strosahl, 2004). Psikolojik esnekliği oluşturan boyutlar; kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, değer odaklı davranışlarda kararlılık, değerlerle temas ve an ile esnek temas şeklinde tanımlanmıştır. Her biri birbiriyle ilişkili ve birbirini destekleyen bu boyutlar “psikolojik esneklik altıgen modeli” olarak adlandırılmaktadır (Hayes vd., 2004). Şekil 2’de ACT tarafından önerilen psikolojik esneklik altıgen modeli verilmiştir.



Şekil 2. Psikolojik Esneklik Altıgen Modeli

Psikolojik esnekliği tanımlayan bu altıgen modelin boyutlarından biri olan kabul, kişinin müdahale ederek olayları değiştirmeye çalışmak yerine onları farkındalıkla ve ilgiyle tecrübe etmeyi (Aydın, 2017); bilişsel ayrışma, bilişlerine ve deneyimlerine mesafe koyarak kişinin kendi düşünce sürecini fark etmesi ve uzaktan görebilmesi (Harris, 2019); bağlamsal benlik boyutu ise kişiliğin, yaşam tecrübelerinin meydana geleceği bir bağlam olarak görülebilmesi (Burke vd., 2014); değerlerle temas, önemi bireysel tercihlere göre belirlenen ve bireyin davranışlarına yön veren yaşam alanlarına yönelik yaşamın sürdürülmesi (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999); değer odaklı davranışlarda kararlılık, olumsuz bir durumla karşı karşıya gelindiğinde dahi kişinin kendi değerlerine odaklı olabilmesi ve son olarak an ile esnek temas ise bilişlerde kaybolmak ya da yaşamı otomatik pilota almak yerine, şimdi ve burada olabilmek (Harris, 2019) olarak tanımlanmıştır.

ACT kapsamında yapılan ilk çalışmaların psikopatoloji çerçevesinde sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Literatüre bakıldığında ilk etapta çalışılan değişkenlerin, klinik tanılama-klinik tanıli bireyler (Twohig vd., 2010; Woods, Wetterneck & Flessner, 2006); depresyon (Hussey & Barnes-Holmes, 2012; Leahy vd., 2012; Lundgren vd., 2012; Masuda & Tully, 2012, Fonseca vd., 2020); kronik ağrı (Gentili vd., 2019; Benjamin vd., 2020; McCracken, Martinez & Smyth, 2012; Thompson & McCracken, 2011; Yu, McCracken & Norton, 2016); travma – TSSB (Bonanno, Pat-Horenczyk & Noll, 2011; Gloster, Meyer & Lieb, 2017; Richardson & Jost, 2019; Williams, Ciarrochi, & Heaven, 2012); yeme bozuklukları (Lillis vd., 2009; Masuda, Le, & Cohen, 2014; Schumacher vd., 2019); uyku

bozuklukları (Bothelius vd., 2013; McCracken, Williams & Tang, 2011); bipolarite (Morton vd., 2012) gibi değişkenlerle sınırlı kaldığı fark edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de psikopatolojinin birçok görünümünün azalan psikolojik esneklik ve artan psikolojik katılık koşulları ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Masuda & Tully, 2012).

ACT kapsamında yapılan güncel çalışmalarla beraber psikolojik esnekliğin olumlu değişkenler üzerindeki etkisi de ortaya konmaya başlanmış olup alanyazın çeşitliliği artmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucu ACT kapsamında yapılan çalışmaların klinik alan dışında; psikolojik iyi oluş (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Wersebe vd., 2018); psikolojik iyilik hali ve yaşam memnuniyeti (Palladino vd., 2013); içsel motivasyon (Emamvirdi vd., 2020); bilinçli farkındalık (Silberstein vd., 2012) vb. gibi olumlu değişkenlere de odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda ACT kapsamındaki alanyazında artan bu çeşitliliğin, Türkiye’de yapılan çalışmalarda aynı düzeyde geçerli olmadığı görülmüştür. Klinik uygulamada ve araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu yaklaşımın Türkiye’deki gelişiminin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde ACT kapsamında yapılan çalışmalar ile yurtdışındaki çalışmalar arasında belli farklılıklar görülmüşse de ülkemizde ACT kapsamında yapılan çalışmaların uluslararası literatüre göre birçok benzer ve farklı yönleri daha sahip olduğu fark edilmiştir.

ACT’nin farklı kültürlerde ve değişkenlerle ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Hayes & Lillis, 2012). Bu kapsamda Türkiye’de ACT kapsamında yazılmış olan tez çalışmalarının incelenmesine yönelik olan bu çalışmanın, ülkemizdeki ACT alanyazını ile ilgili daha kapsamlı bilgi vereceği, gelecek çalışmalara öneriler sunabileceği ve ülkemizde bu alandaki çalışmalarda yer sınırlılıkların tartışılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesinde sahip lisansüstü tez çalışmalarının belirli özellikleri açısından incelenmesidir. Bu çalışma aracılığı ile ACT çerçevesinde hazırlanan tez çalışmalarının hangi yıllarda, hangi alanlarda, hangi araştırma yöntemleriyle, hangi değişkenlerle, hangi ölçme araçlarıyla ve hangi örneklerde gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

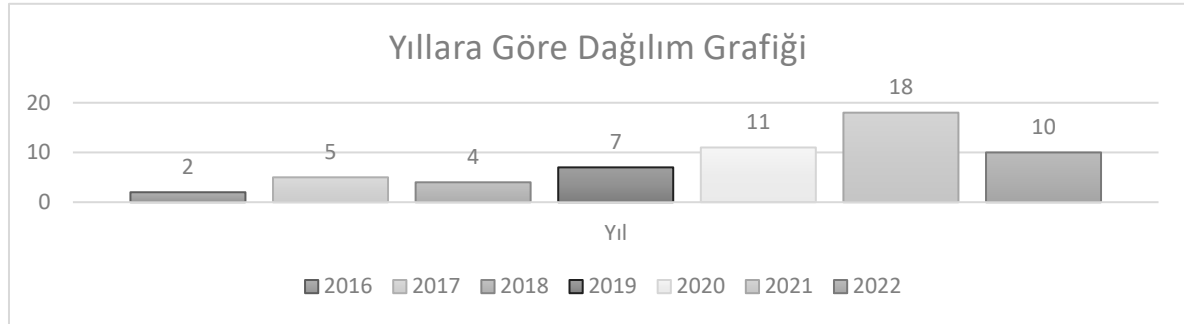
YÖNTEM

Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesinde sahip lisansüstü tez çalışmalarının belirli özellikleri açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın deseni nitel araştırmadır ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; olay ve çalışmaların niteliklerine ilişkin derin analizler ve araştırmacının özel betimlemelerini içeren bir araştırma yöntemidir (Golafshani, 2003). Patton (2002) doküman analizini, metin kesitleri, alıntılar veya tüm metnin incelenmesi olarak açıklar; doküman analizi ile örgütsel, klinik veya program kayıtlarını, not ve yazışmaları, resmi yayınlar ve raporları, kişisel günlükleri ve anketlere ve araştırmalara verilen açık uçlu yazılı yanıtları içeren metinler incelenir. Bu nitel araştırma kapsamında “Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy)”, “psikolojik esneklik (psychological flexibility)”, ve “psikolojik katılık (psychological inflexibility)” anahtar kelimeleri ile Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde açık erişimde yer alan lisansüstü

tezlere erişilmiştir. İlgili tezler, araştırmacılar tarafından hazırlanan inceleme formu aracılığı ile değerlendirilmiştir. İnceleme formunda ilgili tezin lisansüstü eğitim düzeyi, hazırlandığı bölüm ve anabilim dalı, kullandığı araştırma yöntemi, odaklanılan değişkenler, kullanılan ölçme araçlarına ve seçilen örneklemelere ilişkin sorular yer almaktadır. Yapılan tarama sonucunda toplamda 57 lisansüstü teze ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesinde sahip lisansüstü tez çalışmalarının tamamlandığı yıllara, hazırlandığı eğitim düzeyi ve anabilim dalına, sahip olduğu araştırma deseni ve örneklem türüne, kullandığı ölçme aracına, incelediği değişkenlere ve türlerine göre dağılımlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda grafikler ve frekans tabloları aracılığıyla sunulmuştur.

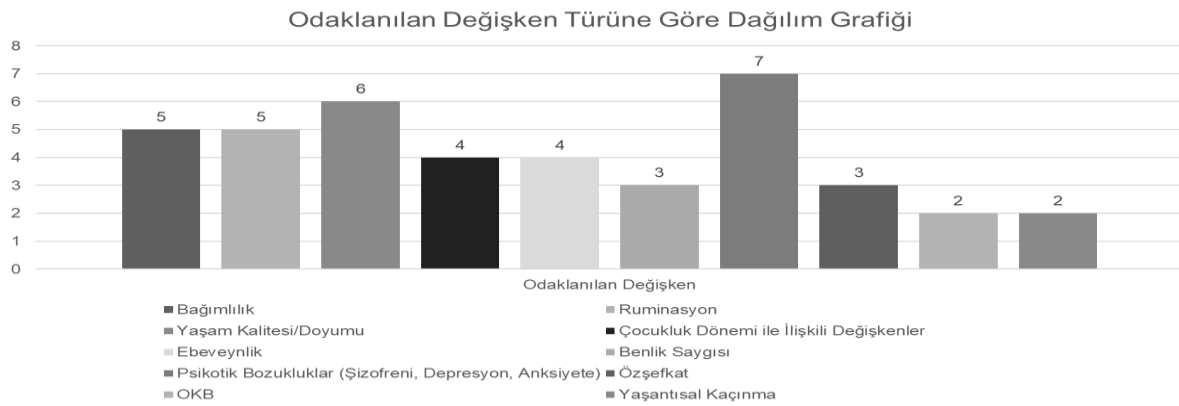


Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesine sahip tezlerin yıllara göre dağılım grafiği yukarıdaki grafikte verilmiştir. Buna göre, ilgili ekole yönelik lisansüstü tez çalışmaları Türkiye’de 2016 yılında başlamıştır. 2016 yılında iki tane, 2017’de beş tane, 2018’de dört tane, 2019’da yedi tane, 2020’de 11 tane, 2021’de 18 tane, 2022 yılında ise 10 tane olarak saptanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere ACT kuramsal çerçevesine sahip tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde yapılan çalışmaların 31 tanesinin yüksek lisans düzeyinde, 20 tanesinin doktora düzeyinde, 6 tanesinin ise tıpta uzmanlık düzeyinde hazırlandığı görülmüştür. Hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma desenleri incelendiğinde ise çalışmaların 54 tanesinin nicel araştırma desenine 3 tanesinin ise karma desene sahip olduğu görülmüştür. Tezlerin hazırlandığı anabilim dalına/alanına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalında 27, klinik psikoloji anabilim dalında 11, Ruh sağlığı ve hastalıkları alanında 6, yurt dışı enstitülerde 6, hemşirelik alanlarında 6, psikoloji bölümünde 2, madde bağımlılığı alanında 2 ebelik alanında 1 ve nörobilim alanlarında da 1 tane çalışmaya rastlanmıştır. Hazırlanan tezlerin sahip oldukları örneklem türleri incelendiğinde, çalışmaların 41 tanesinin yetişkinlerle, 6 tanesinin ergenlerle ve 10 tanesinin de klinik örneklem ile yürütüldüğü bulgusuna erişilmiştir. Hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçları incelendiğinde çalışmaların 36 tanesinde Bond Kabul ve Eylem Formu-II’nun, 6 tanesinde Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin, 2 tanesinde Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri’nin ve 3 tanesinde de Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği ve Değer Odaklı Yaşam Ölçeği’nin birlikte kullanıldığı

görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmaktadır. Hazırlanan tezlerin 9 tanesinin psikopatolojik değişkenlere (depresyon, anksiyete, OKB, şizofreni), 6 tanesinin yaşam kalitesi/doyumuna, 5 tanesi bağımlılık değişkenine; 5 tanesinin ruminasyon değişkenine, 4 tanesinin çocukluk dönemiyle ilişkili değişkenlere, 4 tanesinin ebeveynlik değişkenlerine, 3 tanesinin benlik saygısı değişkenine, 3 tanesi öz-şefkate, ve 1 tanesinin de yaşantısal kaçınma değişkenine odaklandığı görülmektedir. Değişkenlerin türleri özetlenecek olursa da, Tablo 1’de de görüldüğü gibi hazırlanan tezlerin 29’unda odak olumlu değişkenlerken 40’ında odak olumsuz değişkenler üzerinedir.



Tablo 1. ACT Kuramsal Çerçevesine Sahip Lisansüstü Tezlerin Özellikleri

| Özellikler | f | % |
|-------------------------------------|----|------|
| Eğitim düzeyi | | |
| Yüksek lisans | 31 | 54,3 |
| Doktora | 20 | 35 |
| Tıpta uzmanlık | 6 | 10,5 |
| Anabilim dalı | | |
| Rehberlik ve psikolojik danışmanlık | 27 | 47,3 |
| Klinik psikoloji | 11 | 19,2 |
| Ruh sağlığı ve hastalıkları | 6 | 10,5 |
| Yurt dışı enstitü | 6 | 10,5 |
| Hemşirelik | 6 | 10,5 |
| Psikoloji | 2 | 3,5 |
| Madde bağımlılığı | 2 | 3,5 |
| Ebelik | 1 | 1,7 |
| Nörobilim | 1 | 1,7 |
| Araştırma deseni | | |
| Nicel | 54 | 94,7 |
| Karma desen | 3 | 5,3 |
| Örneklem türü | | |
| Ergen | 6 | 10,5 |
| Yetişkin | 41 | 71,9 |
| Klinik örneklem | 10 | 17,5 |
| Ölçme aracı | | |
| Bond Kabul ve Eylem Formu-II | 36 | 63,1 |
| Psikolojik Esneklik Ölçeği | 6 | 10,5 |

| | | |
|--|----|------|
| Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri | 2 | 3,5 |
| Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği & Değer Odaklı Yaşam Ölçeği | 3 | 5,2 |
| Değişken türü | | |
| Olumlu | 29 | 50,8 |
| Olumsuz | 40 | 70,1 |

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesine sahip lisansüstü tezlerinin belirli özelliklere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma aracılığı ile ACT çerçevesinde hazırlanan tez çalışmalarının hangi yıllar arasında, hangi alanlarda, hangi araştırma yöntemleriyle, hangi değişkenlerle, hangi ölçme araçlarıyla ve hangi örneklerde gerçekleştirildiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Elde edilen veriler yıl değişkenine göre incelendiğinde; ilgili ekole ilişkin tezlerin 2016 yılından beri oluşturulmaya başlandığı ve çalışmaların 2020 yılı ve sonrasında niceliksel olarak arttığı saptanmıştır. 2022 yılındaki çalışmaların niceliksel olarak azlığının sebebinin ise bu yılda yazılmış tezlerin henüz tamamlanmamış ya da erişime açılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. ACT, 1980’li yıllarda geliştirilmiş olan bir ekol olsa da Türkiye’de bu konudaki çalışmaların ancak 2016 ve sonrasında niceliksel olarak arttığı görülmüştür. Bu durum, 2000’li yılların başından beri artan bir ilgiyle devam eden ikinci kuşak davranışçı ekollere ait araştırma ve uygulamaların günümüzde hala en önde gelen psikoterapi yaklaşımlarından olması (Türkçapar & Sargın, 2012) ile açıklanabilir. Ek olarak ACT gibi üçüncü kuşak davranışçı ekollerine ilişkin ilginin, farkındalık temelli uygulamaların popülaritesinin son yıllarda artmasıyla paralel olarak artması ile de ilişkilendirilebilir.

Türkiye’de ACT kuramsal çerçevesine sahip tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımına bakıldığında çalışmaların ağırlıklı yüksek lisans ve doktora düzeylerinde hazırlandığı ve tıp alanında daha az çalışmanın yürütüldüğü görülmüştür. Bu bulgu, ACT kuramsal çerçevesinin tıp alanındaki gelişimine kıyasla rehberlik ve psikolojik danışmanlık, klinik psikoloji vb. sosyal alanlardaki uygulama ve araştırmalarda gelişiminin daha önde olduğuna işaret edebilir.

ACT, kişiyi rahatsız eden belirtilerin patolojik işlevlerinin nasıl değiştirebileceğiyle (Eifert & Forsyth, 2005) yani farkındalık kazanımı ve davranış değişimiyle ilgilenmektedir. Bu anlamda uygulamaya dönük bir yaklaşım olduğu yorumu yapılabilmektedir. İlgili ekole yönelik hazırlanan tezlerin araştırma desenleri incelendiğinde ise çalışmaların 54 tanesinin nicel araştırma deseninde 3 tanesinin ise karma desende oluşturulduğu görülmüştür. Ek olarak bu çalışmalar detaylı şekilde incelendiğinde yüksek bir oranının deneysel olarak tasarlanmış uygulamaya dönük tezler olduğu görülmüştür. Bu durumun, ACT’in uygulamaya dönük bir yaklaşım olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Tezlerin hazırlandığı anabilim dalı/alanlara bakıldığında da bu çalışmaların baskın olarak benzer şekilde uygulamaya dönük olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve klinik psikoloji

alanlarda gerçekleştirildiği görülmektedir.

Türkiye’de ACT kapsamında yapılan tezler incelendiğinde; çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yetişkin örnekleminde gerçekleştirildiği görülmüştür. Son yıllarda yurt dışında ise çocuk ve ergen örnekleminde de oldukça yayın ve araştırma saptanmıştır (Coyne, McHugh, & Martinez, 2011; Murrell & Scherbarth, 2006). Bu doğrultuda, ülkemizde de çocuk ve ergen örneklem düzeylerine ilişkin yapılacak olan çalışmaların artırılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmaların birçoğunda ACT’ye ilişkin yöntem ve değişkenlerin etkililiğini ölçmek için geliştirilen Kabul ve Eylem Formu-II’nun kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçeğin psikolojik katılığı ölçerek psikolojik esneklik düzeyine ilişkin değerlendirme yapıyor olmasının bir sınırlılık olduğu düşünülebilir. ACT’in kavramlarını güvenilir ve geçerli şekilde ölçebilecek ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi alanyazına katkı sağlayabilir.

ACT’te psikopatolojinin birçok görünümü, azalan psikolojik esneklik ve artan psikolojik katılık koşulları ile ilişkilendirilmiştir (Masuda ve Tully, 2012). Bununla tutarlı olacak şekilde, ACT’in gelişiminde olumsuz değişkenlere ve psikopatolojiye ilişkin çalışmalarının oldukça büyük bir yer kapladığı görülmektedir (Hayes vd., 2006) Ancak ACT ile ilgili yapılan güncel çalışmalarla beraber psikolojik esnekliğin olumlu değişkenler ile ilişkisi ve vurgulanmaya başlanmıştır (örn., Emamvirdi vd., 2020; Luthar vd., 2000; Palladino vd., 2013; Silberstein vd., 2012; Wersebe vd., 2018). Türkiye’de hazırlanan tezler incelendiğinde de benzer şekilde olumsuz değişkenlere odaklanan tezlerin büyük bir yer kapsadığı ancak gün geçtikçe de olumlu değişkenlere odaklanan tezlerinin sayısının arttığı ve bir dengeye yaklaşılmaya başlandığı gözlemlenmiştir.

ACT, etkililiğinin ortaya çıkması için farklı kültürlerde de ele alınması gereken bir yaklaşımdır (Hayes & Lillis, 2012). ACT’nin temel kavramı olan psikolojik esneklik düzeyinin psikopatoloji ile ilişkisinin yanında olumlu değişkenlerle olan ilişkisinin ölçülmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. ACT’nin Türkiye bağlamındaki etkililiğini ölçmek için farklı disiplinlerde yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak, yapılan nicel ve karma desene ait çalışmaların yanısıra nitel çalışmalarında gerçekleştirilmesinin bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, G. (2017). Personal factors predicting college student success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 93-112.
- Benjamin, J. Z., Harbeck-Weber, C., Ale, C., & Sim, L. (2020). Becoming flexible: Increase in parent psychological flexibility uniquely predicts better well-being following participation in a pediatric interdisciplinary pain rehabilitation program. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 181-188.
- Biglan, A., & Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied and Preventive*

- Psychology*, 5(1), 47-57.
- Bonanno, G. A., Pat-Horenczyk, R., & Noll, J. (2011). Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope With Trauma (PACT) Scale. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3(2), 117–129.
- Bond, F., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. C., Guenole, N., Orcutt, H. K., Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42, 676–688.
- Bothelius, K., Kyhle, K., Espie, C. A., & Broman, J. E. (2013). Manual-guided cognitive behavioural therapy for insomnia delivered by ordinary primary care personnel in general medical practice: A randomized controlled effectiveness trial. *J Sleep Res.*, 22(6), 688–696.
- Burke, K., Muscara, F., McCarthy, M., Dimovski, A., Hearps, S., Anderson, V., & Walser, R. (2014). Adapting acceptance and commitment therapy for parents of children with life-threatening illness: Pilot study. *Families, Systems, & Health*, 32(1), 122-127.
- Coyne, L. W., McHugh, L., & Martinez, E. R. (2011). Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families. *Child And Adolescent Psychiatric Clinics*, 20(2), 379-399.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change*. New Harbinger Publications.
- Emamvirdi, R., Asl, N. R. H., İlhan, L., & Çolakoğlu, F. F. (2020). Bedensel engelli sporcularda psikolojik esneklik ve spora katılım motivasyonu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 271-281.
- Fonseca, S., Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, C. (2020). The buffer role of psychological flexibility against the impact of major life events on depression symptoms. *Clinical Psychologist*, 24(1), 82–90.
- Gentili, C., Rickardsson, J., Zetterqvist, V., Simons, L. E., Lekander, M., & Wicksell, R. K. (2019). Psychological flexibility as a resilience factor in individuals with chronic pain. *Front. Psychol.* 10:2016. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02016
- Gloster, A. T., Meyer, A. H., & Lieb, R. (2017). Psychological flexibility as a malleable public health target: Evidence from a representative sample. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(2), 166–171.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the third

- wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80013-3.
- Hayes, S. C., & Lillis, J. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: Theories of psychotherapy series*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J., & Guerrero, L. F. (2004). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35, 35-54.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002.
- Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (Eds.). (2004). *A practical guide to Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Springer-Verlag.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., & Hildebrandt, M. (2011). Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 141-168.
- Hussey, I., & Barnes-Holmes, D. (2012). The implicit relational assessment procedure as a measure of implicit depression and the role of psychological flexibility. *Cognitive And Behavioral Practice*, 19(4), 573-582.
- Leahy, R. L., Tirch, D. D., Silberstein, L. R., & Melwani, P. S. (2012). Emotional schemas, psychological flexibility, and anxiety: The role of flexible response patterns to anxious arousal. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 380-391.
- Lillis, J., Hayes, S. C., Bunting, K., & Masuda, A. (2009). Teaching acceptance and mindfulness to improve the lives of the obese: A preliminary test of a theoretical model. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(1), 58-69.
- Lundgren, T., Luoma, J. B., Dahl, J., Strosahl, K., & Melin, L. (2012). The Bull's-Eye Values Survey: A psychometric evaluation. *Cogn. Behav. Pract.* 19, 518-526.
- Luoma, J. B., & Vilardaga, J. P. (2013). Improving therapist psychological flexibility while training acceptance and commitment therapy: A pilot study. *Cognitive Behaviour Therapy*, 42(1), 1-8.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety and general psychological distress in a nonclinical college

- sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.
- Masuda, A., Le, J., & Cohen, L. L. (2014). The role of disordered-eating cognitions and psychological flexibility on distress in Asian American and European American college females in the United States. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(1), 30–42.
- McCracken, L. M., Gutiérrez-Martínez, O., & Smyth, C. (2013). “Decentering” reflects psychological flexibility in people with chronic pain and correlates with their quality of functioning. *Health Psychology*, 32(7), 820–823.
- McCracken, L. M., & Vowles, K. E. (2014). Acceptance and Commitment Therapy and mindfulness for chronic pain: Model, process, and progress. *American Psychologist*, 69(2), 178-187.
- McCracken, L. M., Williams, J. L., & Tang, N. K. Y. (2011). Psychological flexibility may reduce insomnia in persons with chronic pain: A preliminary retrospective study. *Pain Medicine*, 12(6), 904–912.
- Morton, J., Snowdon, S., Gopold, M., & Guymer, E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy group treatment for symptoms of borderline personality disorder: A public sector pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 527–544.
- Murrell, A. R., & Scherbarth, A. J. (2006). State of the research & literature address: ACT with children, adolescents and parents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(4), 531–543. <https://doi.org/10.1037/h0101005>
- Palladino, C. L., Ange, B., Richardson, D. S., Casillas, R., Decker, M., Gillies, R. A., ... & Stepleman, L. (2013). Measuring psychological flexibility in medical students and residents: A psychometric analysis. *Medical Education Online*, 18(1): 20932. doi: 10.3402/meo.v18i0.20932.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Plumb, J. C., Stewart, I., Dahl, J., & Lundgren, T. (2009). In search of meaning: Values in modern clinical behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 32(1), 85-103.
- Richardson, C. M. E., & Jost, S. A. (2019). Psychological flexibility as a mediator of the association between early life trauma and psychological symptoms. *Personality and Individual Differences*, 141, 101-106.
- Schumacher, L. M., Godfrey, K. M., Forman, E. M., & Butryn, M. L. (2019). Change in domain-specific but not general psychological flexibility relates to greater weight loss in acceptance-based behavioral treatment for obesity. *J. Context. Behav. Sci.* 12, 59–65.
- Silberstein, L. R., Tirch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Thompson, M., & McCracken, L. M. (2011). Acceptance and related processes in adjustment to chronic pain. *Current Pain and Headache Reports*, 15(2), 144–151.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, E. A. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel*

Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1, 7-14.

- Twohig, M. P., Whittal, M. L., Cox, J. M., & Gunter, R. (2010). An initial investigation into the processes of change in ACT, CT, and ERP for OCD. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 6*(1), 67-83.
- Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A. H., Hofer, P., & Gloster, A. T. (2018). The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an Acceptance and Commitment Therapy self-help intervention. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 18*(1), 60–68.
- Williams, K. E., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A 6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(8), 1053-1066.
- Woods, D. W., Wetterneck, C. T., & Flessner, C. A. (2006). A controlled evaluation of Acceptance and Commitment Therapy plus habit reversal for trichotillomania. *Behaviour Research and Therapy, 44*(5), 639–656.
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics, 8*(2), 21-27.
- Yu, L., McCracken, L. M., & Norton, S. (2016). The Self Experiences Questionnaire (SEQ): Preliminary analyses for a measure of self in people with chronic pain. *Journal of Contextual Behavioral Science, 5*(3), 127–133.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep Nur ANADOLU

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, İzmir, zeynepanadolu@gmail.com

Doç. Dr. Sibel YOLERİ

İzmir Demokrasi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, İzmir, sibel.yoleri@idu.edu.tr

ÖZET

Teknoloji, bireylerin yaşamını devam ettirebilme, çevresini değiştirebilme ve geliştirebilme amacıyla bilginin çeşitli araç-gereç aracılığıyla kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Günümüzde teknolojiden yararlanma kaçınılmaz hale gelmiştir. Teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim-öğretimi de etkisi altına almıştır. Okul öncesi eğitimde teknoloji doğru ve etkin kullanıldığında, çocukların gelişim alanlarına katkısı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların teknolojik aletleri kullanımı ve etkisi konusundaki düşünceleri, sınıfında kendi kullanım şekli ve hangi amaçlarla kullandıklarının tespiti önemli görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul, İzmir ve Mardin ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; “Demografik Bilgi Formu” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınmış olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi” ne yönelik düşüncelerini almak üzere oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış ve sunulmuştur.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayarak ilkokula kadar olan süreci içine alan, yaşantısı boyunca etkisini devam ettiren, bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gibi gelişim alanlarını etkileyen eğitim sürecidir (Aral, Kandır, & Can Yaşar, 2002). Bu eğitim süreci, çocukların sonraki yaşantısına etki etmesinden dolayı programlı ve sistemli bir eğitim anlayışı ile sürdürülmelidir. Ayrıca bu zaman diliminde, gelişim dönemine uygun, birden fazla duyuya hitap eden zengin içerikli materyaller gibi öğrenme sürecine doğrudan etkisi olan öğelerden yararlanılması önem teşkil etmektedir.

Tüm dünyayı etkisi altına teknolojik gelişmeler eğitimden bağımsız düşünülemez bir hal almıştır (Kol, 2012). Teknolojinin eğitime entegre edilmesi, çocukların aktif katılımını sağlarken, öğrenmenin etkin ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesine, eğitim ortamının zenginleşmesine ve veriminin artmasına yardımcı olmaktadır (Kenar, 2012; Metin, Birişçi, & Coşkun, 2013).

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerden dolayı çocuklar okul öncesi dönemde teknolojik ürünlere

eskisinden daha fazla maruz kalmakta ve teknolojik araçlar çocuklar tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Çocukların hem evde hem okulda teknoloji kullanımına ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır (Alper, 2011; Children Now, 2007; House, 2012, Lindahl & Folkesson, 2012; Plowman & McPake, 2013). Bazı görüşler teknolojinin çocukların gelişimlerine uygun olmadığı, sürekli ekrana maruz kalmanın kas-iskelet sistemine zarar verdiği, dikkat-konsantrasyon problemlerine yol açtığı yönündeyken (Children Now, 2007; Plowman & Stephan,2003) bazı görüşler ise çocuklar için doğru kullanımın gelişimsel olarak çocuklara katkı sağladığı, özellikle çocuk merkezli uygulamaların çocukların motivasyon ve öğrenme isteklerini arttırdığı ve son olarak teknolojiyi erken dönemde deneyimlemenin çocuklarda teknolojik becerilerin gelişmesine katkı sağladığı yönündedir (Blackwell, 2013; Plowman, McPake& Stephen, 2012; Rosen, & Jaruszewicz, 2009).

Literatürdeki bu farklı sonuçlar nedeniyle eğitimin ilk basamağı olan okul öncesinde teknoloji entegrasyonunun nasıl ve ne şekilde uygulandığı, öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve tutumları ve teknolojinin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye karşı tutumları, eğitim akışı esnasında nasıl ve ne şekilde kullandıkları gereğini temel alarak, literatürde belirtilen farklı bulgulara da dayanarak, bu konunun aydınlatılmasına katkı sağlamak üzere okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı ve çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin eğitim uygulamalarını detaylı bir şekilde inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması en uygun tasarım olarak görülmüştür. Genel olarak nitel araştırma, araştırma fenomeninin nitel veri toplama yöntemleriyle toplanıp gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Creswell, 2016).

Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ise esnekliği ve belirli bir konuda ayrıntılı bilgi sağlayabilmesi sebebiyle araştırmacılar tarafından tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım, & Şimşek, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul, İzmir ve Mardin illerinde bulunan, amaçlı örneklem ile seçilmiş anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Çalışma grubunun demografik bilgileri

| Demografik Bilgiler | | n | % |
|---------------------------------|---------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 10 | 100 |
| | Erkek | 0 | 0,00 |
| Eğitim Durumu | Ön Lisans | 1 | 10,0 |
| | Lisans | 8 | 80,0 |
| | Yüksek Lisans | 1 | 10,0 |
| Yaş | 25-29 | 7 | 70,0 |
| | 30-39 | 2 | 20,0 |
| | 40-45 | 1 | 10,0 |
| Günlük İnternet Kullanım Süresi | 1 | 1 | 10,0 |
| | 2 | 5 | 50,0 |
| | 3 | 4 | 40,0 |
| Hizmet Yılı | 1-4 | 4 | 40,0 |
| | 5-9 | 4 | 40,0 |
| | 10-14 | 1 | 10,0 |
| | 15-20 | 1 | 10,0 |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların tümünün kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 1'i ön lisans, 8'i lisans ve 1'i yüksek lisans mezunudur. Yaş aralıklarına göre, 7 öğretmen 25-29, 2 öğretmen 30-39, 1 öğretmen ise 40-45 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin günlük internet sürelerine bakıldığında, 1 öğretmen 1 saat, 5 öğretmen 2 saat ve 4 öğretmen 3 saat internet kullanmaktadır. Hizmet yılına göre ise 4 öğretmen 1-4, 4 öğretmen 5-9, 1 öğretmen 10-14 ve 1 öğretmen 15-20 yıl arası kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı ve çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri hakkında bilgi alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013). Bu amaç doğrultusunda görüşme formunun hazırlanması amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ardından literatürden elde edilen bilgiler çerçevesinde görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, iki alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen formun anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla çalışma grubundan bağımsız üç öğretmenle görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu aşamalar doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, demografik bilgileri de içeren 9 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle, bir program aracılığıyla çevrimiçi ve yüz yüze görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme öncesinde öğretmenlere, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bu araştırma çerçevesinde kullanılacağı güvencesi verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin görüşme sorularına duygu ve düşüncelerini en iyi yansıttıkları yanıtları vermeleri

sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojinin çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini betimlemek olduğu için araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan içerik analizi olarak belirlenmiştir. İçerik analizi sürecinde araştırmacı ilk olarak verileri baştan sona okur. Bu sırada anlaşılır olmayan ifadeler görmezden gelinir ve araştırma sorusuna cevap olabilecek ifadeler ayıklanır (Sağlam & Kanadlı, 2019). Sonrasında birbirine yakın anlama sahip olan kelime, kelime grupları veya resimler belirlenip bunlar doğrultusunda konuyla alakalı kategoriler geliştirilir (Silverman, 2003). İçerik analizinin amacı, incelenen olgunun anlaşılmasını sağlamaktır (Downe-Wambolt, 1992).

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine başlamak için öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Ardından analizler ve raporlama sırasında herhangi bir karışıklık olmaması için katılımcı görüşme formları Ö1'den Ö10'a kadar numaralandırılmıştır. Bu bağlamda amaç, bulgular bölümünde ortaya konulan temaların katılımcı görüşleriyle desteklenerek geçerliğe kanıt sağlamasıdır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin tanımlanması, kodlanması ve temalar altında toplanması süreçlerini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

BULGULAR

Araştırma kapsamında aşağıdaki tablolarda okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 2: Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışı içinde teknolojiye yer verme nedenleri

| Kategori | Kod | Katılımcılar | N |
|--------------|---------------|--------------|-----------------------|
| | İnteraktif | Evet | Ö1,Ö2,Ö5,Ö8. 4 |
| | | Hayır | Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10. 6 |
| Eğitim Akışı | Ekonomik | Evet | Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10. 6 |
| | | Hayır | Ö1,Ö2,Ö5,Ö8. 4 |
| | Somutlaştırma | Evet | Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö10. 5 |
| | | Hayır | Ö1,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9. 5 |

Tablo 2 incelendiğinde eğitim akışlarında öğretmenlerin teknolojiye yer verme nedenlerinin öğrenilmesi amacıyla “Günlük eğitim akışı içinde teknolojiye neden yer veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, 4 öğretmen interaktif olduğu için kullanırken, 6 öğretmen bu amaçla kullanmadığını dile getirmiştir. Teknolojinin öğrenme süresini kısalttığı düşüncesiyle 6 öğretmen ekonomik olduğunu söylerken 4 öğretmen bu amaçla kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcı

öğretmenlerden yarısı teknolojiye öğretimi somutlaştırdığı gerekçesiyle yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde yer verme nedenlerine ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö6: Günlük planımdaki kavramları daha somut hale getirebilmek adına kullanıyorum. Toplanma zamanında süreci yönetebilmek için şarkılar açıyorum. Vakit kavramını anlayabilmesi için kullanıyorum. Kavram öğretimin kolaylaştığını düşünüyorum.

Ö8: Eğitim akışımdaki kavramlar veya belirli günler ve haftalarla ilgili web 2.0 araçlarından WordWall uygulamasını sıklıkla kullanıyorum. Akıllı tahta üzerinden hafıza kartları oluşturup günlük planım içinde yer veriyorum. Eğitici videolar izliyorum.

Tablo 3: Teknoloji kullanımının (tablet, telefon, dijital oyun gibi) gelişim alanlarına etkisi

| Kategori | Kod | Katılımlar | N | |
|------------------|------------------|------------|--------------------------------|----|
| Gelişim alanları | Bilişsel | Olumlu | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 | 10 |
| | | Olumsuz | - | 0 |
| | Dil | Olumlu | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 | 10 |
| | | Olumsuz | - | 0 |
| | Psikomotor | Olumlu | Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10 | 5 |
| | | Olumsuz | Ö1,Ö2, Ö5,Ö6,Ö7 | 5 |
| | Sosyal- Duygusal | Olumlu | Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 | 4 |
| | | Olumsuz | Ö1,Ö2,Ö7,Ö9,Ö10, | 6 |
| | Cinsel | Olumlu | - | 0 |
| | | Olumsuz | - | 0 |

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların teknolojik cihazları kullanmasının gelişim alanlarına olumlu ya da olumsuz etkisini öğrenme amacıyla “Çocukların teknolojik cihaz kullanımının (tablet, telefon, dijital oyun gibi) gelişim alanlarına etkisi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, 10 öğretmen teknolojik cihaz kullanımının, bilişsel ve dil gelişim alanlarına etkisinin olumlu olduğunu dile getirmiştir. Teknolojik cihazların motor gelişim alanına etkileri hakkında 5 öğretmen olumlu etkisi olduğunu, 5 öğretmen ise olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden 4’ü teknolojik cihaz kullanımının sosyal-duygusal gelişim alanına olumlu etkisi olduğunu, 6 öğretmen ise olumsuz etkisi olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler gelişim alanlarının olumu ya da olumsuz etkilendiği görüşüne sahip olmasına rağmen hiçbir öğretmen cinsel gelişim alanından bahsetmemiştir.

Öğretmenlerin, çocukların teknolojik cihazları kullanmasının gelişim alanlarını olumlu ya da olumsuz etkisine ait bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö8: Etkin kullanımıyla çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacağını düşünüyorum. Öğretilmek istenen her ne olursa çocuklara verilebiliyor. İlgiyerini çekiyor. Hareket oyunları Xbox gibi

oldukça verim alınacağını düşünüyorum. Akademik anlamda bilişsel gelişimlerine akıllı tahtayla verilen hemen hemen birçok şeyin zevkle dinlendiğini ve sonrasında uygulandığını görebiliyorum. Uzun süre evde kullanımı yalnızlığa itebilir.

Ö10: Teknoloji çağındayız, çocukların da gelişimlerinin bu şekilde yönelmesine sebep olduğunu düşünüyorum. Uzun süre maruz kalınması gündelik yaşamdan uzak kalmasına neden oluyor. Sosyal gelişimlerinin önceki nesillere göre daha yavaş ilerlediğini gözlemliyorum. Bilişsel gelişim alanında ise kısa sürede etkili sonuçlar alıyorum.

Tablo 4: Teknolojinin çocukların oyun tercihlerine olan etkisi

| Kategori | Kod | Katılımcılar | N | |
|-----------------|-----------------|--------------|--------------------|---|
| Oyun Tercihleri | Dijital oyun | Evet | Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10 | 6 |
| | | Hayır | Ö2,Ö5,Ö8,Ö9 | 4 |
| | Geleneksel oyun | Evet | Ö2,Ö5,Ö8,Ö9 | 4 |
| | | Hayır | Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10 | 6 |

Tablo 4 incelendiğinde, teknolojinin çocukların oyun tercihlerine olan etkisini öğrenme amacıyla “Teknoloji çocukların oyun tercihlerini nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, 6 öğretmen çocukların tercihlerini dijital oyundan yana kullandığını, 4 öğretmen ise çocukların geleneksel oyuna yöneldiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin, teknolojinin çocukların oyun tercihlerine olan etkisi ile ilgili bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö2: Etkilediğini düşünüyorum ama ne kadar kullandığı da önemli rol oynamaktadır. Dijital oyunlarla çok iç içe olmayan çocuklar geleneksel oyunlara da ilgiyle katılıyorlar. Motor gelişimleri ve sosyal gelişimleri açısından geleneksel oyunlarına ihtiyaçları daha fazladır. Sınıf içinde geleneksel oyunlara daha çok yer veriyorum. Çocukların da ilgiyle katıldığını görüyorum. Sınıf içinde dijital oyunlara yer vermiyorum.

Ö6: Elbette etkiledi. Günümüzde hakim olmadığımız fakat çocukların takip ettiği çok iyi bildiği oyunlar tercih ediliyor. Geleneksel oyunları da severek oynayıp eğleniyorlar. Geleneksel oyunlar daha fazla oynanıp öğretilerek çocuklar dijital oyunlardan uzaklaştırılabilir. Geleneksel oyunda oyun kurma gibi önemli beceriler kazanılırken dijital oyunda hazır bir düzen vardır. Geleneksel oyun ortamları sınıfta oluşturulmalıdır.

Ö10: Sınıfın büyük bir çoğunluğu dijitali tercih ediyorlar. Beş duyuya hitap etmeleri ve hızlı sonuç almalarından kaynaklı daha cazip geliyor. Geleneksel oyunlar daha yavaş ve sıkıcı gelebiliyor. Sonunda

madalya, çıkartma gibi ödüllere oyunları ilgi çekici hale getirmeye çalışıyorum.

Tablo 5: Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların teknoloji kullanımıyla ilgili görüşleri ve destekleme şekilleri

| Kategori | Kod | Katılımcılar | N | |
|---------------------|---------------------------|--------------|--------------------------------|----|
| | Süre | Evet | Ö5,Ö7,Ö9,Ö10 | 4 |
| | | Hayır | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8, | 6 |
| Teknoloji Kullanımı | İçerik | Evet | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 | 10 |
| | | Hayır | - | 0 |
| | Ebeveyn bilgilendirilmesi | Evet | Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10 | 6 |
| | | Hayır | Ö2,Ö6,Ö7,Ö9 | 4 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların teknolojiyi kullanmasıyla ilgili görüşleri ve çocukları nasıl desteklediklerinin öğrenilmesi amacıyla “Çocukların teknoloji kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Çocukları teknolojiyi doğru kullanmaları ile ilgili nasıl destekliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu bağlamda, 4 öğretmen çocukların teknolojik cihaz kullanımı sırasında süreye dikkat edilmesinin önemli olduğunu dile getirirken 6 öğretmen süre kontrolünden bahsetmemiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler teknolojinin doğru kullanımının içerik kontrolüyle mümkün olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin 6’sı ebeveyn bilgilendirme çalışması yaptıklarını, 4’ü ise ebeveyn bilgilendirme çalışmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, çocukların teknoloji kullanımıyla ilgili düşüncesi ve destekleme şekilleri ile ilgili bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö3: *İnternetin doğru kullanıldıktan sonra oldukça verim alınacağını düşünüyorum. Bazı platformlarda yaş sınırlaması ve erişim engeli olması gerektiğini düşünüyorum. Youtube kids gibi bazı platformlar aile kontrolünde olmalı. Uyarıcılar bilginin kalıcılığını artırıyor.*

Ö10: *Teknoloji kullanımlarını elbette destekliyorum. Çocuklar teknoloji çağında ve evde sürekli ebeveynlerinin elinde görüyor ve dolayısıyla istiyor. İçeriği ilgi çekici ve vakit çok hızlı bir şekilde geçebiliyor. İsteddiği her şey parmağının ucunda. Bu anlamda çocuklar için olumsuz sonuçlara yol açmaması için günde 1 saatten fazla kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum. Ailelere toplantılarda önerilerde bulunuyorum.*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun etkinlikleri içinde çocukların gerek aktif gerekse pasif oldukları teknolojik içeriklere yer verdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda birden fazla öğretmen teknoloji kullanımının zamandan tasarrufa neden olması amacıyla etkinlikleri içinde zaman zaman yer verdiklerine dikkat çekmektedirler.

Araştırma sonucunda günlük eğitim akışı içinde teknolojiye neden yer veriyorsunuz?" sorusuna 4 öğretmen interaktif olduğu için kullanırken 6 öğretmen bu amaçla kullanmadığı cevabını vermiştir. Teknolojinin öğrenme süresini kısalttığı düşüncesiyle 6 öğretmen ekonomik olduğunu söylerken 4 öğretmen bu amaçla kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenler öğretimin somutlaştırma amacıyla kullanılma amaçlarında ise yarı yarıya ayrılmışlardır. Tekcan (2009), öğrenme oranının en yüksek olduğu 3-6 yaş arası çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimi için benimsenen pedagojik yaklaşımlarda bilgisayar destekli okul öncesi eğitimde Türk milli unsurlarının kullanımını araştırmıştır. Çalışma sonucunda erken çocukluk eğitiminde teknolojik araçların kullanımının çocukların eğitime büyük etkisi olduğu ve buna uygun bilgisayar öğrenme programlarının geliştirilip planlanabileceği sonucuna varılmıştır. Türk kültürünün en önemli unsurlarından Nasreddin Hoca ve Keloğlan'ın bilgisayar ortamında çizilen ve animasyonlarının çocuklar üzerinde kalıcı bir etki bıraktığını göstermektedir. Tekcan'ın öğrenmenin kalıcı olduğuna dair kanıtı çalışmamızda yer alan öğretmenlerin görüşleri ile tutarlıdır. Öğretmenlere göre görsel ve işitsel materyal kullanımı öğrenilenlerin akılda kalıcılığını sağlamaktadır.

Teknolojik aletlerin çocuklar tarafından kullanılmasının en çok bilişsel ve dil gelişim alanlarına katkı sağladığı konusunda tüm katılımcı öğretmenler hem fikirdir. Motor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı sağlaması hususunda katılımcı öğretmenler arasında fikir ayrılıkları mevcuttur. Araştırma sırasında en fazla dikkat çeken bulgu ise katılımcı öğretmenlerin teknolojinin cinsel gelişim alanına olumlu ya da olumsuz etkilerinden hiç bahsetmeyişidir. Erdoğan (2009) araştırmasında okul öncesi çocukların satranç öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Konya'da toplam 40 okul öncesi çocuğunun dahil edildiği bir çalışmada, bilgisayarla öğrenme yöntemlerini uygulayan çocukların, satranç geleneksel yöntemlerle öğrenen çocuklara göre daha iyi sonuçlar elde ettiği saptanmıştır. İstatistiklerin yanı sıra bilgisayarda satranç öğrenen çocukların derslere daha istekli katıldıkları ve daha çok eğlendikleri gözlemlenmiştir. Satranç öğrenmenin daha çok bilişsel gelişimle ilgili olduğu düşünüldüğünde bu durum çalışmamızda yer alan öğretmenlerin bilgisayar eğitiminin bilişsel becerileri geliştirdiği yönündeki görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Teknolojinin oyun tercihlerine olan etkisinin katılımcı öğretmenlerin fikir ayrılıkları yaşadığı bir değişken olması dikkat çekicidir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası çocukların dijital oyunlara yöneldiği görüşündedir.

Çocukların teknoloji kullanımıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? Çocukları teknolojiyi doğru kullanmaları ile ilgili nasıl destekliyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler teknolojinin doğru kullanımının içerik kontrolüyle mümkün olacağını düşünmektedir. Öğretmenlerden 4'ü çocukların teknolojik cihaz kullanımı sırasında süreye dikkat edilmesinin önemli olduğunu dile getirirken 6 öğretmen süre kontrolünden bahsetmemiştir. Öğretmenlerin 6'sı ebeveyn bilgilendirme çalışması yaptıklarını, 4'ü ise ebeveyn bilgilendirme çalışmaları yapmadıklarını belirtmişlerdir. Hsin ve arkadaşları (2011), okul öncesi dönemde çocukların teknoloji kullanımının faydalarını içeren çalışmaları incelemiştir. 2003-2013 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmalar

incelendiğinde, teknoloji kullanımının çocukların eğitime ve gelişimine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, teknolojinin çocukların ilişki ve iş birliği becerilerine katkıda bulunduğunu ve çeşitliliği teşvik ettiğini göstermektedir. Teknoloji kullanımının eğitime katkı sağladığı yönünde ifade edilen görüşler bu çalışmaya katılan öğretmenlerle uyuşmakla beraber, bir açıdan da zararlı olabileceği görüşü yine bu çalışma bulguları ile uyumludur.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimde teknolojiyi kullanmaktadır. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşının genç olmasıyla ilişkili olabilir. Bir diğer sonuç ise öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi basit düzeyde kullanmalarıdır. Daha üst düzeyde kullanılması amacıyla öğretmen akademisi çalışmaları yapılmalı ve okul öncesi ayrı tutulmalıdır. Özellikle eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi, çocuklara verilen eğitimlerle doğru kullanım bilinci oluşturmaktadır.

ÖNERİLER

- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi müfredatında kullanabilecek mobil uygulamalar geliştirilebilir.
- Geleneksel ve teknolojik oyunların harmanlandığı yeni oyunlar türetilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine teknolojik bilinci artırma uygulamaları yapılabilir.
- Öğretmen adaylarına meslek yaşamında tercih etmesi açısından teknoloji kullanımı dersleri verilebilir.
- Araştırma daha fazla katılımcı öğretmen evrenine ulaşarak Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerin tutum ve görüşleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. Akademik Bilişim, 10-12.
- Alper, M. (2011). Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Childhood Literacy*, 13(2), 175-196. doi: 10.1177/1468798411430101
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002), Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bircan, H., & Arslan, R. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutum

- Ölçeği Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(14), 73–88.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde, (s. 257-263). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Blackwell, C. (2013). Teacher practices with mobile technology integrating tablet computers into the early childhood classroom. *Journal of Education Research*, 7(4), 231-255. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.uproxy.library.dc-uoit.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=95761851&scope=site>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi (Journal of Tongue Education)*, 2(2), 28–41. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aded/article/view/5000039318>
- Doğru, M., Şeren, N., & Koçulu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 464–472.
- Downe- Wamboldt, B (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eydurun, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan, İ. (2009). Okul öncesi dönemde satranç öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood education: Arguments from philosophy, pedagogy and developmental psychology. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 105-121). New York: Routledge.
- Hsin, C. T., Li, M. C., & Tsai, C. C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 85-99.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 543-554.
- Kuzgun, H. & Özdiç, F. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10 Sayı: ERTE Özel Sayısı, 83-102. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/33658/373856>
- Lindahl, M. G., & Folkesson, A. (2012). ICT in preschool: Friend or foe? The significance of norms in a changing practice. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 422- 436.

doi:10.1080/09669760.2012.743876

- Mears, C. L. (2017). Derinlemesine görüşme. (J. Arthur, M. Waring, R. Coe, ve L.V. Hedges, Eds.). A. Erözkan ve E. Büyüköksüz (Çev.). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* (s. 277-304) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metin, M., Birişçi, S., & Coşkun, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1345–1364.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88004%0A>
- Norris, P., Bennett, W. L., & Entman, R. (2001). *Digital Divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özturan, S., & Bozcan, E. Ü. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanmanın Önemine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 6(3), 78–90.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/07.seral_ozturan_.pdf
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33. Retrieved from http://go.galegroup.com.uproxy.library.dcuoit.ca/ps/i.do?id=GALE%7CA317469011&v=2.1&u=ko_acd_uoo&it=r&p=AONE&sw=w&asid=2e798ab9c1c01ff9986ded12b0420144
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A ‘benign addition’? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(2), 149-164. doi: 10.1046/j.0266- 4909.2003.00016.x
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1.
- Rosen, D. B., & Jaruszewicz, C. (2009). Developmentally appropriate technology use and early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 162- 171. doi: 10.1080/10901020902886511
- Sağlam, Y. & Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Sayan H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook (4th ed)*. Sage.
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tekcan, A. (2009). Bilgisayar destekli okul öncesi eğitimde milli öğelerin kullanımı ve bir etkileşimli eğitim tasarımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uslu, Ö. (2013). Öğretmenlere Yönelik Teknolojiyle Bütünleşme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mersin*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Mersin University Journal of the Faculty of Education),
9(3), 1–12.<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000432>

Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (International Journal of Human Sciences)*, 7(1), 1335–1349.

Veblen, T. (2007). *The place of science in modern civilization*. New York: Routledge.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2014). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ ÖZEL EĞİTİM YETERLİLİKLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Ebru TAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, ebrutan.35@hotmail.com

Merve Mine BOSTANCI

İzmir Demokrasi Üniversitesi, mervebstnc@hotmail.com

Yazgül KARADAŞ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, yazgulkaradas.07@gmail.com

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, emre.unlu@idu.edu.tr

ÖZET

Okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumluluklarını belirleyen ilgili yönetmelik ve genelgeler incelediğinde, özel eğitim hizmetleri ve özel gereksinimli çocuklara yönelik rol ve sorumlulukların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde okul psikolojik danışmanları sıkça özel eğitim ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinlik ve çalışmalar görev almaktadır. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim konusundaki öz yeterlilikleri ve bunu etkileyen faktörler konusunda yeterince çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü lisans mezunlarının özel eğitim öz yeterliliklerini ve bu yeterlilikleri etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılarak psikolojik danışmanların özel eğitim yeterlilikleri belirlenmiş ve farklı değişkenler açısından yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların özel eğitim yeterliliklerine ilişkin kendi görüşleri de oluşturulmuş olan açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplarla betimsel olarak analiz edilerek belirlenmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular analiz edilecek ve dinleyiciler ile paylaşılacaktır.

Anahtar sözcükler: özel eğitim, okul psikolojik danışmanı, öz yeterlilik

THE DETERMINATION OF FACTORS AFFECTING THE SPECIAL EDUCATIONAL QUALIFICATIONS OF PSYCHOLOGICAL SCHOOL COUNSELORS

ABSTRACT

When the relevant regulations and circulars that determine the duties and responsibilities of school psychological counselors are examined, it is seen that special education services and roles and responsibilities for children with special needs have an important place. School psychological counselors frequently take part in activities and studies related to special education within the education system. However, it is seen that there are not enough studies on the self-efficacy of school psychological counselors about special education and the factors affecting it. The aim of this study is to determine the self-efficacy about special education of graduates of psychological counseling and the factors affecting

these competencies. In this study, special education competencies of school psychological counselors were determined by using the "Self-Efficacy Scale on Special Education of School Psychological Counselors" and their competency levels were examined in terms of different variables. In addition, the school psychological counselors' own views on special education competencies were determined by descriptive analysis with the answers they gave to the open-ended questions. The findings obtained from the study will be analyzed and shared with the audience.

Keywords: special education, school psychological counselor, self-efficacy

GİRİŞ

Rehberlik faaliyetleri 1950'li yıllarda Türk Eğitim sistemindeki yerini almıştır. Sonrasında eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında rehberlik üzerine değerlendirmeler yapılmıştır (Poyraz, 2006). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan 4 yıllık lisans bölümüdür (YÖK, 2018). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü mezunları, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM), özel eğitim kurumlarında, kurslarda, halk eğitim merkezlerinde, çıraklık eğitim merkezlerinde çalışabilmektedirler (İŞKUR, 2020). Türkiye'deki sektör bazında dağılıma bakıldığında RPD lisan mezunlarının %68,1'i eğitim sektöründe okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni olarak çalışmaktadır (CBİKO, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alan tanımda okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman, eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personel; psikolojik danışman ise üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personel olarak tanımlanmıştır (MEB, 2020). Okul psikolojik danışmanlarının bir çok görevi bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim alanları, akademik gelişim alanları ve kariyer gelişim alanları psikolojik danışmanların okullarda öğrenciler ile yaptıkları çalışmaların genel çerçevesini ve görev alanlarını belirtmektedir (MEB, 2020). Ayrıca okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini, rehberlik ve araştırma merkezi işbirliğiyle vermesi gerekmektedir (MEB,2001).

Okullarda özel gereksinimli bireylerin sosyal ve eğitimsel gereksinimlerin giderilmesi amacıyla özel yetiştirilmiş personeller ve geliştirilmiş eğitim program ve yöntemleri ile bireylerin gelişim özelliklerine uygun ortamlarda eğitim görmesi sağlanmalıdır (MEB,2006). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamına ve sosyal çevreye katılımını sağlamak için önleyici, iyileştirici ve ödünleyici uygulamalarla amaçlı bir müdahale gereksinimi vardır (Eripek, 2005, 2007). Türkiye' de hazırlanan 573

sayılı kanun hükmünde kararnameye, 5378 sayılı kanuna uygun olarak çıkarılan yönetmeliklerle, çocukların alacağı özel eğitim hizmetini türü ve süresi, bu hizmetin kimler tarafından verileceği, tanılama ve yerleştirme işlemlerinin nasıl yapılacağı, sürece hangi uzmanların karar vereceği ve ailenin rolü, öğretim ortamının fiziksel yapısı, hizmet verecek personelin öğrenciye göre dağılım gibi düzenlemeler getirmiştir (Akçamete, 2009). Hem yasal düzenlemeler hem de özel eğitime ilişkin yapılan tanımlara göre, özel gereksinimli çocuğun gereksinim duyduğu hizmet türüne göre mümkün olan en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, farklı alanlarda yetişmiş personel ve ekip çalışmasıyla hizmetin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni, tıbbi personel, dil konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, iş uğraşı terapisti gibi uzmanların yanı sıra öğrencinin ailesi ve gereksinim yönünden katılıma uygunsuz öğrencinin kendisi yer almaktadır (Gürsel, 2007). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ilgili yönetmeliğinde ek destek hizmetlerinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere ve ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin okul rehber öğretmeni/okul psikolojik danışmanı tarafından verilmesinin zorunlu olduğu görülmektedir (MEB, 2006). Okul rehber öğretmenleri/okul psikolojik danışmanları kaynaştırma eğitimi veren okulda bulunması zorunlu olan “BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) Biriminde” görevlidir ve sayılan bu görevlerin yerine getirilmesinde BEP Birimi üyeleriyle çalışmaktadır (MEB, 2017).

Okul psikolojik danışmanı/okul rehber öğretmeni; özel yetenekli öğrenciler için Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) hazırlama, gelişim takibi yapma, sınıf içi davranış sorunlarıyla başa çıkma ve sosyal kabulü sağlamaya yönelik etkinlikleri planlama ve uygulama (Nichter ve Edmonson, 2005), ayrıca özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni/öğretmenleri ve ailesini, özel gereksinimli öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirme ve ailelerin çocuklarını kabul etme sürecinde gerekli desteği sağlama çalışmaları yapmaktadır (Kaygusuz, 2004). Okul rehber öğretmeni/ okul psikolojik danışmanı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tespitinden, yerleştirme ve izleme sürecine gelene kadar, tarama ve tanılama hizmetleri de dahil olmak üzere önemli roller üstlenmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim sürecine dahil olmasıyla birlikte, aile eğitimleri, akran eğitimleri, danışmanlık tedbirleri, müşavirlik hizmetleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) oluşturma gibi önemli hususlarda aktif ve etkin bir rol aldığından bahsedilmiştir (MEB, 2017). Tüm bu sebeplerden özel eğitim alan öğrencilerin olduğu okullarda çalışan okul rehber öğretmenin/ okul psikolojik danışmanının, niteliklerinin artırılması bu alanda verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Buradan yola çıkarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli görevler üstlenen okul psikolojik danışmanının/rehber öğretmenin başarılı bir şekilde hizmet verebilmesi için hem bilgi sahibi olması hem de sahip olduğu bilginin tatmin edici olması gerekmektedir. Okul rehber öğretmenin/ okul psikolojik danışmanının muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargıları öz yeterliliklerini oluşturur (Bandura, 1982). Alan yazınında okul rehber öğretmenlerinin/psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimlerle (Soresi, Nota, ve Lent, 2004) ve sağlanan desteklerle (Cashwell,

ve Dooley, 2001) arttırılabilir bir özellik olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’ de rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Kola, 2012; Sönmez, Koçyiğit-Özyiğit ve Gürel-Selimoğlu, 2020; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). Yurtdışı alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelendiğinde ise genellikle, psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterlik algıları üzerinde çalışmalar yapıldığı (Daniels ve Larson, 2001; Johnson, Baker, Kopala, Kiselica ve Thompson, 1989; Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera ve Crews, 2002); Türkiye’de bunlara benzer çalışmaların yanı sıra özel eğitim alanında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine hizmetlerine yönelik öz yeterlik algıları üzerine gerçekleştirilmiş olan çalışmalar olduğu görülmektedir. Söz edilen alışmalarda, okul rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz yeterlik algılarının, yüksek (Ateş, 2017; Özdemir, 2018); orta (Aksoy ve Diken, 2009; Cimşir ve Carney, 2016; Deniz, 2016; Kıran ve Dengiz, 2019; Yılmaz Bingöl, 2018); orta düzeyin biraz altında (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012) ve yetersiz (Haksız ve Sakallı-Demirok, 2016) olduğuna ilişkin bulgulara erişilmiş olduğu görülmektedir.

Gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda ele alınmış olan değişkenlere bakıldığında, rehber öğretmenlerin özel eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık servislerine ilişkin öz yeterlilik algıları ve katılımcı cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. İki çalışmada ele alınmış olan yaş değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuş olduğu görülürken (Yılmaz Bingöl, 2018) rehber öğretmenler ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada yaş değişkeni açısından anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir (Aksoy ve Diken, 2009). Okul ve kurumlarda çalışmakta olan rehber öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerini (kıdemi) inceleyen çalışmaların ikisinde anlamlı farklılık bulunurken (Aksoy ve Diken, 2009; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014); diğer ikisinde kıdem açısından anlamlı fark bulunmamıştır (Arşit, 2019; Kola, 2012). Yurtdışı alanyazında okul rehber öğretmenlerinin/okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde rehberlik hizmetlerine ilişkin öz yeterlikleri değerlendirmiş olduğu bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu konuda Türkiye’de yapılan çalışmalar olduğu görülmüş ve gerçekleştirilmiş olan bu çalışmaların çoğunun eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerle gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Çalışmalarda üzerinde çalışılan , konular ile ilgili pek çok çalışmada ele alınmış olan sorunlardan birisinin lisans döneminde özel eğitim alanıyla ilgili aldıkları alınmış olan ders sayısının yetersizliği olduğu ifade edilmektedir (Akalin, 2014; Cimşir, 2019;; Güçyeter, 2018; Güven ve Uyanık Balat, 2006; Özengi, 2009; Sargın ve Hamurcu, 2010). Dolayısıyla özel eğitim alanında çokça önemi olan bu meslek grubunun lisans döneminde/hizmet öncesinde özel eğitim alanıyla ilgili aldığı derslerin özel eğitimde RPD hizmetlerine yönelik öz yeterlik algısını etkileyen bir değişken olup olmadığını araştırılmak ihtiyacı duyulmuştur. Ayrıca, okul rehber öğretmenlerine yönelik olarak yapılmış özel eğitim öz yeterliliği çalışmalarında rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans bölümleri farklılıklar göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı okullarda çalışan RPD lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu genel amacın yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim yeterliliklerini etkileyebilecek faktörlerin de incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Aksoy (2008) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği” (RÖ- ÖEÖYÖ) kullanılmıştır (Aksoy, 2008).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma Nicel İlişkisel Tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere kesinlikle müdahale edilmeksizin incelendiği araştırmalardır. Esas inceleme konusu, değişkenlerin birlikte değişimleridir (Karasar, 2016, s.114-119).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programı mezunları oluşturmaktadır. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş olan, çalışmaya katılmaya gönüllü 139 kişi örnekleme oluşturmuştur.

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Çizelge 1: Cinsiyet Değişkeni Tablosu

| Cinsiyet | Frekans | Yüzde |
|---------------|------------|--------------|
| Kadın | 101 | 72,7 |
| Erkek | 38 | 27,3 |
| Toplam | 139 | 100,0 |

Çizelge-1’e göre araştırmaya toplam 139 okul psikolojik danışmanı katılmış olup, bunların 101’i (%72,7) kadın okul psikolojik danışmanı, 38’i (%27,3) erkek okul psikolojik danışmanıdır.

Çizelge 2: Kıdem Yılı Değişkeni Tablosu

| Kıdem Yılı | Frekans | Yüzde |
|---------------|------------|--------------|
| 0-3 Yıl | 94 | 67,6 |
| 4-10 Yıl | 32 | 23,0 |
| 11+ Yıl | 13 | 9,4 |
| Toplam | 139 | 100,0 |

Çizelge-2'e göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının meslekteki kıdem yılları incelendiğinde 94'ü (%67,6) 0-3 yıl, 32'si (%23) 4-10 yıl, 13'ü (%9,4) +11 yıl alanda hizmet verdikleri görülmüştür.

Çizelge 3: Yaş Değişkeni Tablosu

| Yaş | Frekans | Yüzde |
|---------------|------------|--------------|
| 21-25 Yaş | 60 | 43,2 |
| 26-35 Yaş | 66 | 47,5 |
| 36+ Yaş | 13 | 9,4 |
| Toplam | 139 | 100,0 |

Çizelge-3'e göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 60'ı (%43,2) 21-25 yaş arasında, 66'sı (%47,5) 26-35 yaş arasında, 13'ü (%9,4) 36+ yaşında oldukları görülmüştür.

Çizelge 4: Özel Eğitim Öğrencisiyle Çalışma Değişkeni Tablosu

| Daha Önce Özel Eğitim Öğrencisiyle Çalıştınız mı? | Frekans | Yüzde |
|---|------------|------------|
| Evet | 98 | 70,5 |
| Hayır | 41 | 29,5 |
| Toplam | 139 | 100 |

Çizelge-4'e göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının daha önce özel eğitim öğrencisi/öğrencileriyle çalışıp çalışmadıkları incelendiğinde 98'inin (%70,5) çalıştığı, 41'inin (%29,5) çalışmadığı görülmektedir.

Çizelge 5: Özel Eğitim Alanında Alınan Eğitim Değişkeni Tablosu

| Eğitim Aldınız mı? | Frekans | Yüzde |
|--------------------|------------|--------------|
| Evet | 101 | 72,7 |
| Hayır | 38 | 27,3 |
| Toplam | 139 | 100,0 |

Çizelge-5'e göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları incelendiğinde 101'inin (%72,7) eğitim aldığı, 38'inin (%27,3) eğitim almadığı görülmektedir.

BULGULAR

Çizelge 6: Cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların öz yeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Grup | N | \bar{x} | S | T | df | p |
|-------|-----|-----------|----------|-------|--------|------|
| Kadın | 101 | 148,1980 | 30,62581 | | | |
| Erkek | 38 | 153,2895 | 41,17130 | -,694 | 53,157 | ,491 |

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlilik puanlarının kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar T Testi uygulanmıştır. Yapılan test analizi sonuçlarına göre (Çizelge 6) kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t(169) = -,694$; $(p>0,05)$).

Kadın katılımcıların öz yeterlilik düzeyleri (ort=148,1980 SS=30,62581), erkek katılımcıların öz yeterlilik düzeyinden (ort=153,2895 SS=41,17130) daha düşüktür fakat aralarındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Çizelge 7: Yaş değişkenine göre psikolojik danışmanların öz yeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Betimsel İstatistikler | | | | |
|-------------------------------|------------|-----------------|-----------------|--|
| Grup | N | \bar{x} | S | |
| 21-25 Yaş | 60 | 146,8333 | 32,23282 | |
| 26-35 Yaş | 66 | 151,6364 | 35,20211 | |
| 36+ Yaş | 13 | 151,9231 | 34,85556 | |
| Toplam | 139 | 149,5899 | 33,75397 | |

ANOVA

| | Kareler Toplamı | df | Ortalama Kare | F | p |
|---------------|--------------------|------------|---------------|------|------|
| Gruplar Arası | 803,097 | 2 | 401,548 | ,349 | ,706 |
| Gruplar İçi | 156424,529 | 136 | 1150,180 | | |
| Toplam | 157227,626 | 138 | | | |

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliliklerinin yaşlarına farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır (Çizelge 7). Yapılan test analizi sonuçlarına göre katılımcıların yaşları ile öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(2,136) = ,349$ ($p > 0,05$)).

21-25 yaş, 26-35 Yaş, 36+ yaş aralıkları arasındaki öz yeterlilik düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir fakat aralarındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir.

Çizelge 8: Kıdem yılı değişkenine göre psikolojik danışmanların öz yeterlilik puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Betimsel İstatistikler | | | | |
|-------------------------------|-----|-----------|----------|--|
| Grup | N | \bar{x} | S | |
| 0-3 Yıl | 94 | 146,6809 | 34,36027 | |
| 4-10 Yıl | 32 | 158,0313 | 32,62542 | |
| 11+ Yıl | 13 | 149,8462 | 30,76211 | |
| Toplam | 139 | 149,5899 | 33,75397 | |

ANOVA

| | Kareler Toplamı | Df | Ortalama Kare | F | p |
|---------------|--------------------|-----|---------------|-------|------|
| Gruplar Arası | 3076,539 | 2 | 1538,270 | 1,357 | ,261 |
| Gruplar İçi | 154151,087 | 136 | 1133,464 | | |
| Toplam | 157227,626 | 138 | | | |

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliliklerinin kıdem yıllarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır (Çizelge 8). Yapılan test analizi sonuçlarına göre katılımcıların yaşları ile öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($F(2,136)=1,357$ ($p>0,05$))

0-3 Yıl, 4-10 Yıl, 11+ Yıl kıdem yılları arasındaki öz yeterlilik düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir fakat aralarındaki farklılık anlamlı düzeyde değildir.

NİTEL BULGULAR

Çalışmada yer alan “PDR lisans sürecinizde hangi eğitimi/eğitimleri almış olsaydınız kendinizi daha yetkin hissederdiniz?” sorusuna 139 katılımcının vermiş oldukları cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar sonrası oluşan temalar şu şekildedir;

| Oluşturulmuş olan Tema | Frekansı |
|--|----------|
| Lisans programına Özel Eğitim ile ilişkili ders eklenmesi | 46 |
| Lisans süreci içindeki müfredat programına özel eğitim alanında uygulama(staj) dersinin dahil edilmesi | 21 |
| Özel gereksinimli bireylerde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin eğitim almış olma | 34 |
| Özel gereksinimli bireyler ve aileleri ile iletişim kurma konusunda eğitim almış olma | 18 |
| Özel gereksinimli bireler psikolojik danışma konusunda eğitim almış olma | 15 |
| Özel gereksinimli bireylere ilişkin yasal mevzuat ve yönetmelikler konusunda bilgi almış olma | 6 |
| Özel gereksinimli bireyler mesleki rehberlik konusunda eğitim almış olma | 5 |
| Özel gereksinimli bireyleri topluma dahil etme konusunda eğitim almış olma | 4 |
| Diğer | 4 |

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Rehberlik faaliyetleri 1950'li yıllarda Türk eğitim sistemindeki yerini almıştır. Sonrasında eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında rehberlik üzerine değerlendirmeler yapılmıştır (Poyraz, 2006). Türkiye'deki ektör bazında dağılıma bakıldığında RPD lisan mezunlarının %68,1'i eğitim sektöründe okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni olarak çalışmaktadır (CBİKO, 2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamına ve sosyal çevreye katılımını sağlamak için önleyici, iyileştirici ve ödünleyici uygulamalarla amaçlı bir müdahale gereksinimi vardır (Eripek, 2005, 2007). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ilgili yönetmeliğinde ek destek hizmetlerinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere ve ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin okul rehber öğretmeni/okul psikolojik danışmanı tarafından verilmesinin zorunlu olduğu görülmektedir (MEB, 2006).

Okul psikolojik danışmanı/okul rehber öğretmeni; özel yetenekli öğrenciler için Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) hazırlama, gelişim takibi yapma, sınıf içi davranış sorunlarıyla başa çıkma ve sosyal kabulü sağlamaya yönelik etkinlikleri planlama ve uygulama (Nichter ve Edmonson, 2005), ayrıca özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni/öğretmenleri ve ailesini, özel gereksinimli öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirme ve ailelerin çocuklarını kabul etme sürecinde gerekli desteği sağlama çalışmaları yapmaktadır (Kaygusuz, 2004) okul rehber öğretmenin/ okul psikolojik danışmanının, niteliklerinin artırılması bu alanda verilen eğitimin kalitesini arttıracaktır. Buradan yola çıkarak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli görevler üstlenen okul psikolojik danışmanının/rehber öğretmenin başarılı bir şekilde hizmet verebilmesi için hem bilgi sahibi olması hem de sahip olduğu bilginin tatmin edici olması gerekmektedir.

Alan yazınında okul rehber öğretmenlerinin/psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimlerle (Soresi, Nota, ve Lent, 2004) ve sağlanan desteklerle (Cashwell, ve Dooley, 2001) artırılabilir bir özellik olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Gürbüz ve

Bozgeyikli, 2014; Kola, 2012; Sönmez, Koçyiğit-Özyiğit ve Gürel-Selimoğlu, 2020; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

Bu araştırmanın amacı okullarda çalışan RPD lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesidir. Bu genel amacın yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim yeterliliklerini etkileyebilecek faktörlerin de incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Aksoy (2008) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Özyeterlilik Ölçeği” (RÖ- ÖEÖYÖ) kullanılmıştır (Aksoy, 2008).

- Çalışmadan elde edilmiş olan okul psikolojik danışmanlarının genel yeterliliklerine ilişkin sonuçlarının geçmiş araştırmalar ile paralel olduğu görülmüştür (örn:Aksoy, 2008; Kaner,2010).
- Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterliliklerinin kıdem, cinsiyet ve yaş değişkenlerden etkilenmediği görülmüştür.
- Okul psikolojik danışmanlarının ölçekten aldıkları puanlar ile yeterliliklerine ilişkin kendi vermiş oldukları puanlar arasında tutarlılık olduğu görülmüştür.
- Okul psikolojik danışmanlarının lisans öğrenim süreçlerinin özel eğitim konusunda yetersiz olduğunu düşündükleri ve özel eğitime ilişkin daha fazla içerik talep ettikleri görülmüştür.

ÖNERİLER

Daha önce okul rehber öğretmenleri/psikolojik danışmanları ile yapılmış özel eğitim öz yeterliliği çalışmaları ve bu çalışma ışığında:

- RPD lisans mezunarının özel eğitim yeterliliklerini geliştirmek için uygulamalı eğitimler (staj gibi) planlanabilir.
- RPD lisans programları güncellenerek Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi için daha fazla içerik sağlanabilir.
- RPD lisans programları güncellenerek özel eğitim hizmetlerine ilişkin daha fazla içerik (özel eğitim lisans bölümü dersleri) sağlanabilir.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik kaynaklar ve materyaller sağlanabilir.
- Özel eğitim yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanarak etkililiği sınanabilir.

KAYNAKÇA

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142. <https://www.int-jecse.net/index.php/ijecse/article/view/83/74>. Erişim tarihi: 23.11.2022

Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık

- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Arşit, M. H. (2019). Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ateş, M. A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, K.K.T.C
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122–147.
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health*, 20(1), 39–47.
- CBİKO, (2022). <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/uni-veri?process=sectionProfile§ionProfile=60&variables=7>, Erişim tarihi: 03.12.2022
- Cimşir, E. (2019). Özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik dersinin psikolojik danışman adaylarının engelli öğrencilere ilişkin tutumlarına ve hazırlık düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1046-1058. doi:10.17051/ilkonline.2019.610618
- Cimşir, E. & Carney, J. L.V. (2017) School counsellor training, attitudes, and perceptions of preparedness to provide services to students with disabilities in inclusive schools in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 32,(3), 346-361, doi: 10.1080/08856257.2016.1240340.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120–130. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayınları.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF yayınları.

- Güçyeter, Ş. (2018). Rehber öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri, sosyal duygusal özellikleri ve rehberlik gereksinimlerine ilişkin farkındalıkları. *Milli Eğitim*, 1 Özel Sayı, 225- 246.
- Gürbüz, S. F. ve Bozgeyikli H. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlik algıları. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi* 4(6), 79-99.
- Gürsel, O. (2007). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF yayınları.
- Güven, Y. ve Uyanık Balat, G. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- İŞKUR (2020). [file:///C:/Users/pc2/Downloads/Rehber%20%C3%96%C4%9Fretmen%20\(Psikolojik%20Dan%C4%B1%C5%9Fman\).pdf](file:///C:/Users/pc2/Downloads/Rehber%20%C3%96%C4%9Fretmen%20(Psikolojik%20Dan%C4%B1%C5%9Fman).pdf) Erişim tarihi: 05.12.2022
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education and Supervision*, 28(3), 205-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6978.1989.tb01109.x>
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Kaygusuz, C., (2004). Özel eğitim ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kıran, B. ve Dengiz, G. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, deneyim ve öz yeterliklerine göre engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 43-67.
- Kola, E. (2012). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- MEB (2001). *Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*, Erişim tarihi: 29-6-2016'da indirilmiştir. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat,
- MEB (2006). “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”. *Tebliğler Dergisi*, 2585.
- MEB (2017). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara.
- MEB (2020). *Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*, Erişim tarihi: 05-12-2022'de indirilmiştir. *14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf
- Nichter, M. & Edmonson S. L. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 33(2), 50-62. doi: 10.1080/15566382.2005.12033817

- Özdemir, D. (2018). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özengi, S. Ş. (2009). Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye’de Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 187-209.
- Sargın, N. ve Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 323-329.
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to carrier counseling self-efficacy in Italy.” The Career Development Quarterly, 52, 194– 201.
- Sönmez N., Koçyiğit-Özyiğit M. ve Gürel-Selimoğlu Ö. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49, 484-505.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skill-based training and counseling self-efficacy. Counselor Education and Supervision, 42(2), 92-106. doi: 10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15),1474-1493. doi: 10.26466/opus.444225
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf Erişim tarihi: 05.12.2022
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 137-148.

GÖÇ KONULU RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Nur Hilal TELLİ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Öğretmen Adayı, İzmir,
hilal-nur-telli@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OĞUL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, Dr. Öğr. Üyesi, İzmir,
irem.gurgahogul@idu.edu.tr

ÖZET

Göç, dil ve uyum sorunları gibi çeşitli sorunları da beraberinde getirir. Çocuklarda iletişim ve empati gelişimi için çocuk kitaplarının kullanımı oldukça önemlidir. Dolayısıyla göçle ilgili deneyime sahip olan çocukların sosyal uyumunun sağlanması, sınıftaki çocukların birbirini anlaması, birbirine saygı göstermesi ve karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesi için çocuk kitaplarından faydalanılabilir. Bu nedenle göç hakkında yazılmış çocuk kitaplarının niteliğine, konuyu ele alış şekillerine ve kullanılan resimlere dikkat etmek gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, göçe ilişkin hazırlanan resimli çocuk kitaplarını dış ve iç özelliklerine göre incelemektir. Mevcut çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Çalışma grubunda, erken çocukluk dönemine yönelik olarak hazırlanmış sekiz adet resimli çocuk kitabı yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alacak kitaplar, ölçüt örneklem yoluyla belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kitapların dış özellikleri kapak, ciltleme, kullanılan malzeme, ağırlık ve boyut yönünden incelenmiştir. Kitapların iç özellikleri tema, konu, kahraman ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarının çoğu dış ve iç özellik bakımından okul öncesi dönem çocuklarına uygun olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: göç, göçmen, çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları

INVESTIGATION OF CHILDREN'S PICTURE BOOKS ABOUT MIGRATION

ABSTRACT

Migration brings with it various problems such as language and adaptation problems. The use of children's books is very important for the development of communication and empathy in children. Therefore, children's books can be used to ensure the social cohesion of children who have experience with immigration, to understand each other, to respect each other, and to overcome the difficulties encountered. For this reason, it is necessary to pay attention to the quality of children's books written about migration, the way they deal with the subject and the pictures used. The aim of this study is to examine the children's picture books prepared on migration according to their external and internal characteristics. The present study was designed with document analysis, one of the qualitative research methods. There are eight children's picture books prepared for the early childhood period in the sample of the study. The books to be included in the sample were determined by criterion sampling. Descriptive

analysis and content analysis methods were used in the analysis of the data. The external features of the books were examined in terms of cover, binding, material used, weight and size. The internal features of the books were examined in terms of theme, subject, character and grammar. Findings showed that most of the picture books are suitable for preschool children in terms of external and internal features.

Keywords: Migration, immigrant, children's literature, picture books

GİRİŞ

Göç, insanların yaşadığı toprak, sosyal yapı ve ekonomik olanaklar gibi toplumsal yaşamın birçok unsurundan uzaklaşarak veya uzaklaştırılarak yeni yaşam alanlarına geçiş yapması olarak tanımlanmaktadır (Toros, 2008). Literatürde birçok tanımı ve çeşidi olsa da göç olgusu, günümüzde zorunluluktan kaynaklı bir yerden başka bir yere geçme durumuna karşılık gelmeye başlamıştır (Kara & Korkut, 2010).

Türkiye coğrafi konum özellikleri sebebiyle bu zorunlu olan göç durumunun bazen köprüsü, uğrak yeri, bazen yerleşim yeri olarak görülen hem göç alan hem de göç veren çok boyutlu bir göç ülkesidir (Deniz, 2014; Kara & Korkut, 2010). Güncel verilere göre Türkiye'deki düzensiz göçmen sayısı 200.981'dir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). MEB (2022) istatistiklerine göre 1.365.884 göçmen çocuğun okul çağında olduğu ancak bunlardan 935.731'inin eğitime ulaşabildiği görülmektedir. Bu sayılarla okullaşma oranı %68.51'dir. Okul öncesi çağ ise %38.79 ile tüm kademelerde en düşük okullaşma oranına sahip olan dönemdir. Göçmen çocukların okullaşma oranlarının düşük olmasının dil yetersizliği, uyum sorunları ve bunların çeşitlerinden kaynaklı problemlere bağlı olduğu bildirilmektedir (Atasoy Çiçek, 2017; Özoruç & Dikici Sığırtmaç, 2022).

Göç ve Çocuk

Zorunlu göç her türlü ruhsal bozukluk için ciddi bir risk taşımaktadır (Karakoç Demirkaya, 2020). Göç etme kararında etkisiz olan çocuklar da büyüme ve gelişme döneminde olmaları, kendi ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamamaları gibi nedenlerden dolayı göçün beraberinde getirdiği psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlardan en derin şekilde etkilenmektedirler (Kara & Nazik, 2018). Çocuklar gelişim dönemlerinin özellikleri nedeniyle göçten en çok etkilenen gruptur. Göçün olumsuz etkilerini en aza indirmek için çocuğun ruh sağlığını etkileyen sebeplere bütüncül olarak bakmak gerekmektedir. Ayrıca çocuklar, göç olgusunun etkisinin en aza indirilmesi için ekonomik, psikolojik ve kültürel yönden desteklenmelidirler (Özdemir & Budak, 2017).

Göç ve Çocuk Edebiyatı

Edebiyat hayattan çıkan ve onu düzenleyen, insanlara deneyimlerini çeşitlendirme imkanı sunan bir ifade sanatıdır. Çocuklara öğretilenler genellikle somut, maddi şekilde ifade edilir ancak edebiyat hislere ve hayata yöneliktir. Bu özelliği ile edebiyat beyne olduğu kadar kalbe de hitap eden bir eğitim aracıdır (Gönen, 2013).

Günümüzdeki sorunları ele alan, hassas konuları tema edinen yazınsal metinler; gerçek yaşamdaki insan özelliklerini, psikolojik, fiziksel ve sosyolojik olumsuzluklardan bahsederek yalnızca

yetişkinlerin değil çocukların da ilgisini çekmektedir. Bu hassas konulardan biri de göç konusudur. Göç toplumdaki tüm bireyleri etkileyen bir konudur. Ülkemizde de artan göçle birlikte, göç ve mültecilik çocuk ve gençlik edebiyatının konuları arasında yerini almıştır (Bulut, 2018). Göç durumu ve mültecilik kendi başına zor bir süreçtir. Göçü konu edinen eserlerde durumun hassasiyetine dikkat etmek son derece önemlidir. Söz konusu çocuk okur olunca, çocuğun kitap karakterleriyle özdeşim kurduğu, kahramanın özellikleri ve tutumları, kitabın konusu ve ana fikrini benimseyip kendi yaşamlarında kullanıp, göçün oluşturduğu travmalara bir yenisinin eklenebileceğini unutmamak gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2020).

Çocuk edebiyatı zaman zaman çocukları derinden etkileyen konuların etkilerini azaltmak, çocukların bu konularla başa çıkmalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Ancak kullanılan resimli çocuk kitaplarının çocuklar için uygun olması gerekmektedir. Resimli kitapların iç ve dış yapı özellikleri, çocuklara uygun olup olmadığını değerlendirirken göz önüne alınması gereken ölçütler olarak kullanılabilir.

Bu çalışmanın amacı, göçe ilişkin hazırlanan resimli çocuk kitaplarının dış ve iç yapı özelliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarının dış yapı özellikleri nasıldır?
- 2) Göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarının iç yapı özellikleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları, bir durumla ilişki içinde olan herhangi bir ya da birden fazla etmenin derinlemesine ve bütüncül şekilde araştırılmasıdır. Duruma ilişkin etmenler birey, ortam, olay, olgu vb. olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada durum deseninin kullanılmasının sebebi insanlığı, insanlık tarihinden itibaren etkisi altına alan göç olgusunu, konu edinen resimli çocuk kitaplarının özelliklerini araştırmaktır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu göç olgusunu konu edinen sekiz adet resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Bu kitaplardan altısı yabancı eser olup Türkçe'ye çevrilmiş, ikisi Türkçe yazılmıştır. Çalışmaya dahil edilen kitapların, 2014 ve 2019 yılları arasında yayımlandığı tespit edilmiştir. Kitapların sayfa sayılarının 27 ile 40 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 1.'de çalışmada yer alan kitapların genel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan kitapların genel özellikleri

| Kitapların kodları | Yayın yılı | Sayfa sayısı | Çeviri/ Türkçe |
|--------------------|------------|--------------|----------------|
| K1 | 2018 | 32 | Çeviri |
| K2 | 2017 | 32 | Çeviri |
| K3 | 2019 | 32 | Çeviri |
| K4 | 2014 | 32 | Çeviri |
| K5 | 2017 | 27 | Çeviri |

| | | | |
|----|------|----|--------|
| K6 | 2017 | 32 | Çeviri |
| K7 | 2018 | 40 | Türkçe |
| K8 | 2018 | 32 | Türkçe |

Kitaplar, çalışma grubuna dahil edilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan birincisi kitapların göçü konu edinmesi, ikincisi ise kütüphanelerin okul öncesi bölümünde yer almasıdır. Çalışma grubunda yer alan kitaplar belirlenirken literatür taranmış ve göç olgusunu konu edinen kitapların isimleri listelenmiştir. Ayrıca, popüler kitap satış siteleri ve çeşitli bloglar taranarak bulunan kitap isimleri de listeye eklenmiştir. Ardından listelenen kitaplar iki ilde yer alan halk kütüphanelerinden elde edilmiştir. Kitaplardan beş tanesi İzmir Atatürk İl Halk Kütüphanesinden, üç tanesi de Isparta Halil Hamit Paşa İzmir Atatürk İl Halk Kütüphanesinden elde edilerek incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan Resimli Kitap İnceleme Formu ile elde edilmiştir. Resimli Kitap İnceleme Formunda resimli kitapların dış yapı özellikleri (kapak, malzeme, ağırlık, sayfa düzeni, resimleme ve harf özelliği) ve iç yapı özellikleri (tema, konu ve kahramanlar) listelenmiştir. Çalışmaya dahil edilen kitaplar bu formda yer alan özellikler bakımından incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Kitapların dış yapı özellikleri betimsel analiz yöntemi ile; iç yapı özellikleri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ulaşılan verileri, daha önceden belirlenmiş olan kategori ve temalara göre özetleyip yorumlamaktır; içerik analizi ise açıklanabilecek kavramlara ve kavramların ilişkilerine ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

BULGULAR

Göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular iç yapı özellikleri ve dış yapı özellikleri olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Göçü Konu Edinen Kitapların Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan resimli çocuk kitapları dış yapı özelliklerine göre incelenmiştir. Göçü konu edinen resimli çocuk kitapları kapak, ciltleme, malzeme, ağırlık, sayfa düzeni, harf özelliği, resimleme ve boyut olmak üzere sekiz kategoride incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Kitapların dış yapı özellikleri

| Kategori | Alt Kategori | Kitap Sayısı (f) | Kategori | Alt Kategori | Kitap Sayısı (f) |
|---------------|--|------------------|-----------|--------------------|------------------|
| Kapak | Karton Kapak | 8 | Resimleme | Yatay | 8 |
| | İçerikle Uyum | 8 | | Kullanılan Renkler | |
| | Arka Kapak | 8 | | <i>Açık</i> | 6 |
| Ciltleme | İple Dikiş | 8 | | <i>Koyu</i> | 2 |
| | | | | Resim Hatları | |
| | | | | <i>Keskin</i> | 3 |
| Malzeme | Kağıt | 8 | | <i>Yumuşak</i> | 5 |
| | | | | ¼ metin, ¾ resim | 8 |
| | | | | Metne Uyumlu | 8 |
| Ağırlık | Kolay taşınabilir | 8 | Boyut | 26x24 | 1 |
| Sayfa Düzeni | Alt ve üst boşlukların orantılı olması | 8 | | 26,5x26,5 | 1 |
| | | | | 23,5x26 | 1 |
| Harf Özelliği | Yazı biçiminin okunaklı olması | 8 | | 27x19 | 2 |
| | | | | 25x28 | 1 |
| | | | | 20 x 20 | 1 |

İncelenen kitapların tamamında karton kapak kullanıldığı, kapağın kitabın içeriği ile uyumlu olduğu ve arka kapağının bulunduğu tespit edilmiştir. Kitapların tümünde iple dikiş yöntemi ile ciltleme yapılmış, malzeme olarak kağıt kullanılmış, çocuk tarafından kolayca taşınabilir ağırlıkta üretilmiştir. Ayrıca sayfa düzeni incelendiğinde sayfadaki alt ve üst boşlukların orantılı olduğu ve baskının net olduğu görülmüştür. Tüm kitaplarda kullanılan harflerin yazı biçimleri okunaklıdır. Kitapların tamamında yatay resimleme kullanılmıştır. Resimlemede kullanılan renkler, genellikle açık (6 kitap) renklerdir, koyu rengin ağırlıklı olarak kullanıldığı iki kitap mevcuttur. Resimlemede beş kitapta yumuşak hatlar kullanılırken, üç kitap keskin hatlarla resmedilmiştir. Kitapların tamamında sayfanın ¼'ünün metin için ¾'ünün resim için ayrıldığı ve resim metin uyumunun olduğu gözlenmiştir.

Göçü Konu Edinen Kitapların İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan resimli çocuk kitapları iç yapı özelliklerine göre incelenmiştir. Göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarına ilişkin iç yapı özellikleri tema, konu, dil ve anlatım ve kahraman olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir. Kitaplar bu kategorilere yönelik olarak bazı alt kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Kitapların iç yapı özellikleri

| Kategori | Alt Kategori | Kitap Sayısı (f) | Kategori | Alt Kategori | Kitap Sayısı (f) |
|----------------|--------------------------------------|------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------------|
| Tema | Göç | 8 | Konu | Yalnızlık | 2 |
| | Korku | 2 | | Uyum | 2 |
| | Savaş | 1 | | Savaşın getirdiği zorluklar | 1 |
| Dil ve Anlatım | Yazım kuralları yönünden uygun | 7 | Eve özlem | 1 | |
| | Yazım kuralları yönünden uygun değil | 1 | Bireysel farklılıklar | 1 | |
| | Çocuğa uygun dil | 6 | Dışlanma | 1 | |
| | Çocuğa uygun olmayan dil | 2 | Yeni yer arayışı | 1 | |
| Kahraman | Çeşitleri | 6 | Savaşın yıkıcı etkileri | 1 | |
| | | | <i>İnsan</i> | 2 | |
| | <i>Hayvan</i> | 2 | Göç etmenin getireceği olası sorunlar | 1 | |
| | Cinsiyet | 2 | | | |
| | <i>Kız</i> | | 4 | | |
| <i>Erkek</i> | | | | | |

İncelenen kitapların tamamında çalışmanın amacına uygun olarak göç tema olarak ele alınmıştır. Bunun yanında korku (2 kitap) ve savaş (1 kitap) da ele alınan temalar arasındadır. Kitaplar konu bakımından incelendiğinde ele alınan konuların çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Yalnızlık (2 kitap), uyum (2 kitap), savaşın getirdiği zorluklar (1 kitap), eve özlem (1 kitap), bireysel farklılıklar (1 kitap), dışlanma (1 kitap), yeni yer arayışı (1 kitap), savaşın yıkıcı etkileri (1 kitap) ve göç etmenin getireceği olası sorunlar (1 kitap) kitaplarda ele alınan konulardır. Ayrıca kitaplar dil ve anlatım yönünden incelendiğinde genellikle yazım kuralları yönünden uygun olduğu (7 kitap) ve çocuğa uygun dil kullanıldığı (6 kitap) tespit edilmiştir. Bunun yanında, kitaplardaki kahramanlar incelendiğinde genellikle kahraman olarak insan (6 kitap) kullanılmış olmakla birlikte hayvan kahramanların da (2 kitap) kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan insan kahramanların ikisi kız iken, dördü erkektir. Kahramanların kız olduğu kitaplarda genellikle korku teması işlenirken, kahramanların erkek olduğu kitaplarda baş edilmesi gereken sorunların ele alındığı dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA

Göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada kitapların dış ve iç yapı özelliklerine ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir.

İlk olarak, kitapların dış yapı özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde kitapların hepsinin karton kapaklı olarak tasarlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kitapların hepsinin ipele dikiş yöntemiyle ciltlendiği ve dayanıklı kağıttan üretildiği tespit edilmiştir. Çocuk kitaplarında ciltlemenin sağlam yapılması son derece önemlidir çünkü kitabın dayanıklılığı ciltlemeye bağlıdır. Çocukların kitabı tekrar tekrar ellerine almaları, incelemeleri, bazen sağlam tutamayıp düşürmeleri ya da oyuncakların

arasında bulundurmaları kitabın yıpranmasını hızlandıracaktır. Bir ciltlemede en istenmeyen durum ise kitabın ayrılıp dağılmasıdır. Kitabın yıpranmasını, dağılmasını en aza indirecek olan ciltleme tekniği iplik dikiştir, çocuk kitaplarında dikiş ciltler tercih edilmelidir (Gönen, 2013).

Ek olarak, incelenen kitapların boyut ve ağırlıkları çocukların rahatça tutma, kavrama ve çevirmelerine fırsat verecek şekildedir. Okul öncesi dönemde kullanılan resimli kitapların çocukların kitabı adeta bir oyuncak gibi rahatça taşıyabilecekleri ve ilgilerini çekebilecek çeşitli boyutlarda olması gerekir (Sever, 2007). Ayrıca, kitapların tamamının sayfa düzeninde kenarlardaki alt üst boşlukların orantılı olduğu ve baskının net olduğu saptanmıştır. Resimli kitaplarda geniş alt-üst, sağ-sol boşluklar bırakılmalıdır (Erol vd., 2021). Ayrıca, incelenen kitapların tamamında kullanılan yazı biçimi okunaklıdır.

Ayrıca, kitapların resimleme özellikleri olarak tamamının yatay resmedildiği ve yazıyla orantılı olduğu görülmüştür. Kitaplardan altısının resimlemesinin açık renk tonlarında, ikisinin koyu tonlarda olduğu; üçünün resimlemesinin keskin hatlara sahip, beşinin ise yumuşak hatlı olarak resmedildiği tespit edilmiştir. Resimlerin metne ve kahraman özelliklerine uyumlu olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemdeki çocuklar henüz okuma yazma bilmediklerinden, resimler dinledikleriyle örtüştüğü zaman çocuğun metni anlaması kolaylaşır (Erol vd., 2021). Bulgumuza paralel olarak, diğer çalışmalarda (Firat & Dinçer, 2020; Körükçü, 2012; Özgider, 2010) incelenen resimli öykü kitaplarının genellikle resim metin ilişkisine sahip olduğu bulunmuştur.

İkincisi, kitapların iç yapı özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde kitapların amaca uygun bir şekilde temalarının göç olduğu, iki kitapta yan tema olarak korku, bir kitapta savaş temasının kullanıldığı bulunmuştur. Temalar açık ve anlaşılır şekildedir. İki kitap dışında kullanılan tema çocuklara uygundur. Kitapların tamamında göç konusu ana konu olarak işlenmekle birlikte iki kitapta korku, birinde aidiyet, üçünde arkadaşlık, ikisinde savaş, birinde empati görülmüştür. İncelenen kitaplarda çeşitli konuların ele alındığı bulunmuştur. Çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitapların farklı konuları ele alması çocuğun yeni bilgiler edinmesine ve yeni kavramlar öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Erol vd., 2021). Kitaplardaki konuların altısı çocukların hassasiyetine uygun olarak, ikisi ise uygun olmayan şekilde ele alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan kitaplar, iç yapı özelliklerinden kahraman bakımından incelendiğinde kitaptaki kahramanların altısının insan, ikisinin hayvan kahraman olduğu saptanmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların aksine, yapılan çalışmalarda (Gönen vd., 2016; Şen, 2002; Akt., Çatalcalı Soyer, 2009) çocuk kitaplarında çoğunlukla hayvan kahramanların kullanıldığı bulunmuştur. Diğer çalışmalardan farklı bir bulgu elde edilmesi, incelenen çocuk kitaplarının ele aldığı konunun göçle sınırlandırılmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, kitapların ikisinin kahramanı kız iken, dördünün kahramanı erkektir. İncelenen kitaplardaki erkek karakterlerin güçlü, sorunlarla karşılaşsa bile çözüme kavuşturabilen, kız karakterlerin ise korkak, sorunlara çözüm bekler halde oldukları görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgu, diğer çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Çatalcalı Soyer (2009) çalışmasında incelediği kitaplarda kız çocuklarına korku duygusunu atfederken, erkek çocuklarını daha

güçlü bireyler olarak tanımladıkları görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen kitaplarda genellikle çocuklara uygun dil kullanıldığı görülmüştür. Kitapların çoğunda kullanılan dilin gramer yönünden düzgün olduğu tespit edilmiştir. Dil ve anlatım özellikleri argo kullanımı, yabancı sözcük kullanımı olmaksızın günlük konuşma diliyle çocukların rahatlıkla anlamlandırabilecekleri şekilde olmalıdır (Demiryürek, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada göçü konu edinen resimli çocuk kitaplarının dış ve iç yapı özellikleri incelenmiştir. Göç konusu gibi hassas konuları ele alan resimli çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik olarak çocuklara uygun olması önemlidir. Bu çalışma sonucunda kütüphanelerde yer alan göçü konu edinen kitapların dış ve iç yapı özelliklerinin çoğunlukla çocukların gelişimlerine uygun olduğu görülmüştür. Çocukların maruz kaldığı kitapların nitelikli olması, onların gelişimlerinin olumlu yönden etkilenmesi için önemlidir. Bu bakımdan, küçük çocuklar için yayımlanan kitapların onların gelişim özellikleri göz önüne alınarak hazırlanması kritik önem taşınmaktadır. Halk kütüphanesinde yer alan kitapların, okul öncesi dönem bölümüne dahil edilirken niteliklerine ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 384-410
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Demiryürek, G. (2007). *Sevim Ak'ın Az Buçuk Teo adlı çocuk kitabındaki kahramanların özdeşim ögesi olarak irdelenmesi*. Sedat S (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, (ss.447-454). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Erol, F. Z., Elhakan G. B., & Burulday, V. (2021). 3-6 Yaş dönemindeki resimli çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin incelenmesi. *Akademik Matbuat*, 5(1), 155-130.
- Fırat, Z., & Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 664-685.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Güncel veriler*. <https://www.goc.gov.tr/guncel-veriler> adresinden alınmıştır.

- Gönen, M. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Kara, P., & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 146, 153-162.
- Kara, P., & Nazik, E. (2018). Göçün kadın ve çocuk sağlığına etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 58-69.
- Karakoç Demirkaya, S. (2020). Zorunlu göç ve çocuk ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikoloji Dergisi*, (23), 5-6.
- Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). 2021-2022 Eğitim öğretim yılı verileri. http://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden alınmıştır.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Özdemir, A., & Budak, F. (2017). Göçün çocuk ruh sağlığı üzerine etkileri. *III. Toplumsal Cinsiyet Adaleti Kongresi: Kadın ve Aile*.
- Özgider, D. S. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özellikleri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), (237-258).
- Sever, S. (2007). *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* Sedat S. (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (ss. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

OTİZMDE ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM SİSTEMLERİ (ADİS) KULLANIMI VE ÜLKEMİZDEKİ ADİS UYGULAMALARININ YAPILDIĞI ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Umut KOLKIRAN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, umutkolkiran@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özge ÜNLÜ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, ozgezybk@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, ülkemizdeki ADİS (Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri) uygulamalarının etkililiğinin belirlendiği araştırmaların incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla ülkemiz alanyazınında 2000–2022 yılları arasında ADİS uygulamalarının kullanıldığı araştırmalar taranmıştır. Bu yıllarda ülkemizde yapılmış olan 12 araştırmaya ulaşılmış; alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin etkililiği sınanmamış olan 3 çalışma kapsam dışında bırakılmış; 1 çalışmanın ise henüz erişime açılmaması sonucu toplamda 8 çalışma incelenmiştir. Belirlenen çalışmalar katılımcı özellikleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler, kullanılan araçlar, araştırma modelleri ve araştırma bulguları açısından incelenmiş ve araştırmalarda kullanılan ADİS uygulamaları etkililik açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: ADİS, iletişim becerisi, etkililik, özel eğitim

EXAMINATION OF THE STUDIES ON THE USE OF ALTERNATIVE AND SUPPORTIVE COMMUNICATION SYSTEMS (ASCS) IN AUTISM AND ADIS APPLICATIONS IN TURKEY

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the research that determine the effectiveness of ASCS (Alternative and Supportive Communication Systems) applications in our country. For this purpose, research using ASCS applications were scanned in the literature of our country between 2000-2022. In these years, 12 research conducted in our country were reached; 3 studies that did not test the effectiveness of alternative and supportive communication systems were excluded; As a result of 1 study not yet being accessible, a total of 8 studies were examined. The determined studies were examined in terms of participant characteristics, dependent and independent variables, tools used, research models and research findings, and ASCS applications used in research were evaluated in terms of effectiveness.

Keywords: ASCS, communication skills, effectiveness, special education

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim becerileri, sınırlı ve yineleyici davranışlar ve atipik duyuşsal tepkiler ile karakterize edilen davranışsal bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2012). Otizm Spektrum Bozukluğu son yıllarda sıkça gündemde olan en sık çalışma gerçekleştirilmekte

olan yetersizlik türlerinden birisi olarak ele alınmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki güncel rakamlar incelendiğinde zihin yetersizliğinden sonra en sık görülen gelişimsel yetersizlik olduğu görülmektedir ve görülme sıklığı hızlı bir şekilde artış göstermektedir (Center for Disease Control and Prevention, 2012). OSB gösteren bireylerin büyük çoğunluğu sistematik bir şekilde yoğun eğitim alıyor olsa da sözel iletişim (konuşma) açısından bakıldığında sınırlı düzeyde anlamlı sözcük kullanabildikleri görülmektedir. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS) OSB gösteren bireyler için iletişim araçlarına erişimlerini sağlamak ve bu bağlamda iletişim kurdurabilmek için oldukça önem taşıyan yöntemdir (Avcıl, 2021).

ADİS arasında yer almakta olan konuşma üreten cihazlar (KÜC) (Speech Generating Device/Voice Output Communication Aid) sınıflandırmalar içerisinde orta-yüksek düzeyde teknoloji düzeyine sahip ADİS'ler içerisinde gösterilmektedir. KÜC; bir kelime ya da cümle yapısını temsil eden çok sayıda sembol (örn; resimler, çizimler vb.) içermekte olan ve dijital hale getirilmiş (bir başkasının önceden kaydedilmiş konuşması vb.) veya yapay (bir cihazın üretmiş olduğu konuşma) ses çıktısı sunabilen kolay taşınabilen elektronik araçlardır (Achmadi ve diğ., 2012). Bu cihazlardaki sembollerden birisine dokunmak mevcut bağlama uygun ses içeren mesajlar sunulmasını imkân vermektedir. İlgili mesajlar talep etme, yorum yapma, selamlaşma, sorulara yanıt verme gibi çok sayıda iletişim işlevine yardımcı olabilmektedir (Genç Tosun ve Kurt, 2017).

Konuşma üreten cihazlar eski nesil ve yeni nesil konuşma üreten cihazlar olarak iki grupta ele alınmaktadır. Eski nesil konuşma üreten cihazların otizmli bireylerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (Rispoli ve diğ., 2010). Ancak; eski nesil konuşma üreten cihazların sembol sayısının az olması, taşınmasında güçlük çekilmesi, cihazın bireyselleştirilerek kullanımın mümkün olmaması (örneğin, resimleri büyütme) ve yüksek maliyeti en önemli sınırlılıkları olarak belirtilmektedir (Genç Tosun ve Kurt, 2017). Bu nedenlerden dolayı günümüzde mobil cihazlara uyumlu mobil uygulamaların geliştirilmesindeki artış ile, iPod touch ve iPad gibi taşınabilir cihazlar eski nesil konuşma üreten cihazların yerine geçmiştir. Bugünlerde, mobil araçların konuşma üreten cihaz olarak kullanılması amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde çok sayıda mobil yazılım geliştirilmiş ve iPad, iPod touch ve iPhone ve benzer teknolojik cihazlar daha eski olan konuşma üreten cihazların yerini almaya başlamıştır (Leibs, 2013). Türkiye'de günümüzde çok sayıda mobil yazılım geliştirildiği ve geliştirilmiş olan yazılımların mobil uygulamalar tablet ve telefonlarda alternatif iletişim aracı şeklinde kullanılmakta olduğu gözlemlenmektedir (Şen, 2019). OSB gösteren bireylerde öncelikli olarak sözel dilin gelişmesi beklenmekte ve çocukların sözel dil konusunda gelişecekleri varsayılmaktadır. Bununla birlikte OSB söz konusu olduğunda sözel dilin gelişim göstermemesi de sık karşılaşılan durumlar arasında yer almaktadır. Sözel dilin gelişmemesi durumu otizmde sık karşılaşılan bir durumdur. Dolayısıyla, otizmli çocukların iletişim becerilerindeki sınırlılıklarının yaşamlarını olumsuz etkilemesini önleyebilmek için erken dönemlerde etkili uygulamalar ile desteklenmesi oldukça önemlidir (Alzrayer ve diğ., 2014; Flippin, Reszka ve Watson, 2010; Hill, Flores ve Kearley, 2014; Light ve Drager, 2002). İletişim becerilerinde sınırlılık yaşandığı

durumlarda iletişim becerilerini desteklemek üzere alternatif iletişim önemli bir yer tutmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt 2012).

AMAÇ

Bu çalışmada PECS, iletişim panoları gibi iletişim sistemleri ve bu sistemlere entegre araçlar ile tablet bilgisayar ve taşınabilir medya oynatıcıların otizmli bireyler için konuşma üreten cihaz olarak kullanıldığı araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2000-2022 tarihleri arasında ülkemiz alanyazınında alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik yapılmış olan çalışmalar “alternatif iletişim, destekleyici iletişim, ADİS, ADİ, özel gereksinimli bireyler, PECS, dokunmatik ekranlı ses üreten cihazlar, ADİS uygulamaları” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Akademik, YÖK Tez, Dergipark arama motorlarında tarama yapılmış ve toplam 12 çalışmaya erişilmiştir. Bu çalışmalardan dördü etkililik araştırması olmaması ve erişimde kısıtlama olmasından dolayı çalışma kapsamından çıkarılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmaların içerikleri betimsel tarama yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel tarama; geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Betimsel tarama, sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için uygun bir yöntem olması sebebiyle tercih edilmiştir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistematik bir tarama stratejisiyle başlamaktadır (Avcı, Ü., Kurtoğlu, M., ve Uslu, N.; 2013). Bu bağlamda daha önce belirtilmiş olan anahtar sözcükler ile ilgili veri tabanlarında tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonrası oluşturmuş olan bir doküman inceleme formu ile çalışmalara ilişkin veriler toplanmıştır. Bu form aracılığı ile ulaşılan çalışmalar a) katılımcılar, b) bağımlı değişkenler, c) bağımsız değişkenler, d) kullanılan araçlar, e) araştırma modeli, f) bulgular açısından değerlendirilmiştir ve raporlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmalardan elde edilen bulgular, gerçekleştirilmiş olan çalışmaların %25’lik kısmını doktora tez çalışmaları oluştururken %75’lik kısmını yüksek lisans çalışmalarının oluşturduğunu göstermektedir. İlgili çalışmaların çoğunluğunda OSB gösteren çocuklar ile çalışıldığı, OSB gösteren çocukları ise zihin yetersizliği olan çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların izlediği görülmektedir. Çalışmaların neredeyse tamamında (7 çalışma) 3-12 yaş aralığındaki çocuklar ile çalışıldığı, bir çalışmada ise 16 yaş üzeri öğrenciler ile çalışma gerçekleştirilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmalarda iletişim becerilerinin öğretiminde tablet, iPad “Dokun-Konuş”, Benim de sesim var”, “ADİM”, “Tohum I” mobil ve tablet uygulamaları, manyetik kartlar ve kart okuyucular, nesne ve eylem kartları, RDTDİS eğitim seti, Bitsboard uygulamasında hazırlanmış iletişim panoları, deskbell ve müzik

aletleri gibi araçlardan yararlanıldığı görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda bağımlı değişkenin talep etme ve istek bildirme becerilerinden, bağımsız değişkenin ise tablet uygulamaları aracılığıyla yapılan öğretim paketinden oluştuğu belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanıldığı ve tüm çalışmaların bulgularının etkili olduğu görülmektedir.

| MAKALE NO | MAKALE ADI | MAKALE YILI | YAZARI | TEZ TÜRÜ | ARAMA MOTORU | KATILIMCI ÖZELLİKLERİ | BAĞIMLI DEĞİŞKEN | BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN | KULLANILAN ARAÇLAR | ARAŞTIRMA MODELİ | SONUÇ |
|-----------|---|-------------|------------------|---------------|-----------------|---|--|--|--------------------------------------|---|--------|
| 1 | Otizmlı bireylere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde dokunmatik ekranlı konuşma üreten cihaz kullanımının etkililiği | 2016 | Derya GENÇ TOSUN | Doktora | GOOGLE AKADEMİK | 4 Yaşlarında 3 OSB'li birey | Çok basamaklı talep etme becerisi | Dokun - Konuş Mobil Uygulaması ve öğretim paketi (Aşamalı yardım ve ayrık denemelerle öğretim) | Tablet, mobil uygulama | Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | ETKİLİ |
| 2 | Alternatif ve destekleyici iletişimde kullanılan iletişim panolarının zihin engelli çocuklara gereksinimlerini sözel olmayan yöntemle ifade becerisi kazandırmada etkililiğinin incelenmesi | 2016 | Hatice GÖKDAĞ | Yüksek Lisans | YÖK TEZ | 7-9 yaş grubu orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci | İfade etme becerisi (Sözel olamayan) | İletişim panoları (Doğrudan öğretime dayalı program geliştirilmiştir) | İletişim panoları, kartlar | Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | ETKİLİ |
| 3 | Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde akıllı uygulamaların etkililiği | 2019 | İbrahim ŞEN | Yüksek Lisans | YÖK TEZ | 16-23 yaş aralığında 3 OSB'li birey | Çok basamaklı talep etme becerisi | Tablet üzerindeki akıllı uygulama ve uygulamayı öğretmek için planlanmış öğretim paketi (aşamalı yardımla öğretim ve pekiştirme) | Tablet, Tohum - I Android uygulaması | Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | ETKİLİ |
| 4 | Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara resim değiş - tokuş sistemi kullanarak iletişim becerisi kazandırma | 2021 | Tarık AKAY | Yüksek Lisans | GOOGLE AKADEMİK | OSB tanılı 6-11 yaş aralığında 3 erkek öğrenci | Deneklerin iletişim becerilerindeki istek bildirme düzeyleri | Resim değiş-tokuş sistemi öğretim programı (RDTSÖP) | RDTDİS eğitim seti | Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | ETKİLİ |
| MAKALE | MAKALE ADI | MAKALE | YAZARI | TEZ TÜRÜ | ARAMA | KATILIMCI | BAĞIMLI | BAĞIMSIZ | KULLANILAN | ARAŞTIRMA | SONUÇ |

| NO | | YILI | | | MOTORU | ÖZELLİKLERİ | DEĞİŞKEN | DEĞİŞKEN | ARAÇLAR | MODELİ | |
|----|---|------|-------------------|---------------|-----------------|--|--|--|--|--|--------|
| 5 | Aile uygulamasına derin bir bakış: Alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin aile tarafından evde uygulanma sürecinin incelenmesi | 2021 | Aslı AVCIL | Yüksek Lisans | YÖK TEZ | 4 - 9 yaş aralığında OSB tanılı 3 çocuğun anne ve babaları | | | "Benim de sesim var" Android uygulaması, Görüşme formları | Durum Çalışması | ETKİLİ |
| 6 | Otizmlı çocuklarda manyetik ses kartlarını resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sistemine dâhil ederek istek bildirmeyi öğretmek | 2021 | Nurullah AYBAR | Yüksek Lisans | GOOGLE AKADEMİK | 9 - 12 yaş aralığında OSB'li 2 erkek 1 kız öğrenci | İstek bildirme becerisi | RDT öğretim protokolü, aşamalı yardım ve sürekli pekiştirmeden oluşan Davranışsal Öğretim Programı | Manyetik kartlar ve kart okuyucular | Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli | ETKİLİ |
| 7 | Zihin engelli çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde tablet tabanlı konuşma üreten mobil uygulamaların etkililiğinin incelenmesi | 2021 | Hatice GÖKDAĞ | Doktora | GOOGLE AKADEMİK | 6-8 yaş arasındaki zihinsel engelli tanısı almış üç kız öğrenci ve ebeveyn grubu | Nesne-resim adlandırma/ betimleme becerisi | Konuşma üreten ADIM uygulaması | Tablet, ADIM mobil uygulaması, nesne ve eylem kartları | Karma Yöntem (Nitel - Nicel) | ETKİLİ |
| 8 | Otizm tanısı konmuş çocukların iletişim becerilerinin gelişimine alternatif iletişim sistemleri ile desteklenmiş müzik çalışmalarının etkisi | 2022 | Gülferiz BAŞYİĞİT | Yüksek Lisans | YÖK TEZ | 3-5 yaş aralığında 4 OSB'li birey | Talep etme, ortak dikkat, kendilerini sözel olarak ifade etme becerileri | Alternatif iletişim sistemleriyle desteklenmiş müzik çalışmaları | Tablet, Bitsboard uygulamasında hazırlanan iletişim panoları, deskbell, müzik aletleri | Yarı deneysel desen | ETKİLİ |

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan tüm çalışmalarda alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaların büyük çoğunluğunun otizmlili bireylerle yürütüldüğü, iki araştırmancının zihin yetersizliği olan bireylerden oluştuğu, diğer yetersizlik türlerine sahip bireylerle ise alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin diğer yetersizlik türlerine sahip bireylerle kıyaslandığında otizmlili bireylerin önemli ölçüde dil becerilerinde sınırlılıkları olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Genç Tosun ve Kurt'un (2017) yapmış oldukları "Otizmlili Bireylerin Kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi" adlı çalışmanın bulguları ile paralel olarak talep etme dışındaki işlevsel iletişim becerilerinin (örneğin; selamlaşma, bilgi isteme, bilgi verme, yorum yapma) öğretiminde konuşma üreten cihazların etkisini ortaya koyabilmek amacıyla başka araştırmalara da gereksinim duyulduğu söylenebilir. Çalışma bulguları araştırmaların OSB alanında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak OSB gösteren bireylerin iletişim becerilerinde çok daha büyük oranda problem yaşadıkları gösterilebilir. Ayrıca küçük yaş grubundaki çocuklarla daha yoğun çalışma gerçekleştirilmesinin nedeni olarak dil ediniminin erken dönemde kazanılmasının önemi ve programlarda öncelikli beceriler arasında yer alması varsayılabilir.

ÖNERİLER

Bu araştırma ülkemiz alanyazınında erişilebilmiş toplam sekiz çalışmayla sınırlıdır. Bu nedenle alternatif destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin yurtdışında yapılan çalışmalar incelenebilir. Ayrıca daha büyük yaş grubundaki bireylerle bu araçların etkililikleri incelenebilir ve tam deneysel çalışmalar tasarlanıp daha büyük örneklem gruplarıyla benzer çalışmalar yürütülebilir. Dil, konuşma ve iletişim becerilerinde sınırlılık gösteren otizm dışındaki diğer yetersizlik türlerinde de ADİS uygulamalarının etkililiğinin sınırlılığı çalışmaların yapılmasının alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2012). *DSM-5 Proposed criteria for autism spectrum disorder designed to provide more accurate diagnosis and treatment*.
<http://www.dsm5.org/Documents/1203%20Autism%20Spectrum%20Disorders%20-%20DSM5.pdf> adresinden 21.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Achmadi, D., Kagohara, D. M., van der Meer, L., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sutherland, D., ... & Sigafos, J. (2012). Teaching advanced operation of an iPod-based speech-generating device to two students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1258-1264.
- Alzrayer, N., Banda, D. R., & Koul, R. K. (2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review*

- Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191.
- Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoğlu, M., & Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 53-71.
- Avcıl, A. (2021). Aile uygulamasına derin bir bakış: alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin aile tarafından evde uygulanma sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Center for Disease Control and Prevention, (2012). Identified prevalence of autism spectrum disorders ADDM network 200-2008.
<http://www.cdc.gov/NCBDDD/autism/data.html> adresinden 14 Aralık 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Genç Tosun, D. & Kurt, O. (2017). Otizmlili bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 125-147.
- Hill, D. A., Flores, M. M., & Kearley, R. F. (2014). Maximizing ESY services: Teaching pre-service teachers to assess communication skills and implement picture exchange with students with autism spectrum disorder and developmental disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 241-254.
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (2), 178-195.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. (ss, 57-83 içinde). Ankara: Anı Yayıncılık. (2. Baskı)
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, 329-368.
- Leibs, A. (2013). Top 10 alternative & augmentative communication (AAC) apps for ipad. Retrieved from <http://assistivetechology.about.com/od/AugmentativeCommunication/tp/Top-10-Alternative-And-Augmentative-Communication-Aac-Apps.html>
- Light, J. C., & Drager, K. D. (2002). Improving the design of augmentative and alternative technologies for young children. *Assistive Technology*, 14(1), 17-32.
- Mirenda, P. (2009). Promising innovations in AAC for individuals with autism spectrum disorders. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18, 112-113.
- Rispoli, M. J., Franco, J. H., van der Meer, L., Lang, R., & Camargo, S. P. (2010). The use of speech generating devices in communication interventions for individuals with developmental disabilities: a review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(4), 276-293.
- Şen, İ. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde akıllı uygulamaların etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan University.
- Şimşek, K. N. (2020). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin iletişim becerilerinin iletişim*

matrisi aracılığıyla incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).

GÖRSEL OKURYAZARLIK BAĞLAMINDA 1-12.SINIF ANA DİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE ANA DİLİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMLARI

Doç. Dr. Sümeyye KONUK

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, görsel okuryazarlık becerilerinin boylamsal olarak eğitimdeki ve öğretmen yetiştirmedeki yerini ortaya koymaktır. Araştırmada, öncelikle görsel okuryazarlık becerilerinin ilköğretim ve ortaöğretim ana dili derslerindeki yeri incelenmiştir. Daha sonra görsel okuryazarlık bağlamında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi doküman analizidir. Araştırmanın inceleme nesnelerini ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ana dili öğretim programları ve ana dili öğretmeni yetiştirme lisans programları oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretim programlarında, görsel okuryazarlık becerilerinin boylamsal olarak azalarak ele alındığını göstermektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki, ortaöğretim programlarında görsel okuryazarlık pek çok başlıkta ve kazanımda yer almaktadır. Buna karşın ana dili öğretmeni yetiştiren lisans programlarımız görsel okuryazarlığın programlardaki varlığı bakımından geride kalmış gibi görünmektedir. Bu araştırma görsel okuryazarlığın ana dili eğitimindeki yerinin ana dili öğretmeni yetiştirmeye de yansıtılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Anahtar sözcükler: görsel okuryazarlık, ana dili eğitimi, öğretim programı, öğretmen yetiştirme

IN THE CONTEXT OF VISUAL LITERACY, 1ST-12TH GRADE MOTHER TONGUE TEACHING PROGRAMS AND MOTHER TONGUE TEACHER TRAINING UNDERGRADUATE PROGRAMS

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the place of visual literacy skills in education and teacher training longitudinally. In the research, first, the place of visual literacy skills in primary and secondary education mother tongue lessons was examined. Then, Turkish Language and Literature Teaching and Turkish Teaching Undergraduate Programs were examined in the context of visual literacy. The method of the research is document analysis. The study objects of the research are primary school, secondary school, mother tongue teaching programs, and mother tongue teacher training undergraduate programs. The data were analyzed by content analysis. Research findings show that visual literacy skills are dealt with by decreasing longitudinally in curricula. Visual literacy is included in many titles and acquisitions in primary and secondary education programs and in high school education programs. On the other hand, our undergraduate programs that train mother-tongue language teachers seem to lag in terms of the

presence of visual literacy in the programs. This research emphasizes the importance of visual literacy in mother-tongue education and its reflection on mother-tongue teacher training.

Keywords: visual literacy, mother tongue education, curriculum, teacher training

GİRİŞ

Okuryazarlık becerileri dijital teknolojinin gelişimi ile son dönemlerde sıklıkla araştırmalara konu olmaktadır. YÖK'ün tez veri tabanını, 2020'de tarayan bir araştırmada, 47 okuryazarlık türü tespit edilmiştir (Mete, 2020). 2019 yılında eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarını tarayan bir araştırma ise tezlerde, 50 farklı okuryazarlık türünün incelendiği ortaya koymaktadır (Oğuz-Haçat ve Demir, 2019). Mete'nin (2020) çalışması 35 tezde görsel okuryazarlığın çalışıldığını ve çalışma yoğunluğu bakımından görsel okuryazarlığın okuryazarlık türleri arasında sekizinci sırada yer aldığı göstermektedir (bk. Tablo 1.). Eğitim alanındaki tezleri tarayan araştırma ise 11 tezde görsel okuryazarlığın çalışıldığını ve çalışma yoğunluğu bakımından görsel okuryazarlığın okuryazarlık türleri arasında altıncı sırada yer aldığını göstermektedir (Oğuz-Haçat ve Demir, 2019). Şakiroğlu (2021) araştırmasında, görsel okuryazarlık ve görsel okuma/görsel sunu becerileriyle ilgili 11'i doktora 26'sı yüksek lisans olmak üzere 37 çalışmanın yapıldığını raporlamaktadır. Bu bağlamda görsel okuryazarlığın araştırmalara sıkça konu olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Okuryazarlık türlerinin Türkiye'deki tezlerde çalışılma durumu (ilk 10)

| (Oğuz-Haçat ve Demir, 2019) | Sayı | (Mete, 2020) | Sayı |
|------------------------------------|------|-----------------------|------|
| Medya okuryazarlığı | 39 | Finansal okuryazarlık | 69 |
| Matematik okuryazarlığı | 38 | Dijital okuryazarlık | 45 |
| Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı | 34 | Bilgi okuryazarlığı | 43 |
| Çevre okuryazarlığı | 31 | Medya okuryazarlığı | 40 |
| Bilimsel okuryazarlık | 31 | Sağlık okuryazarlığı | 38 |
| Görsel okuryazarlık | 11 | Fen okuryazarlığı | 37 |
| Erken okuryazarlık | 11 | Görsel okuryazarlık | 35 |
| Bilgi okuryazarlığı | 10 | Erken okuryazarlık | 34 |
| Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı | 10 | Çevre okuryazarlığı | 27 |
| Teknoloji okuryazarlığı | 8 | Sayısal okuryazarlık | 24 |

Ana dili eğitiminde okuryazarlık türlerine ilişkin yapılan araştırmalar, bu becerilerin öğretmen yetiştirmede biraz ihmal edildiği yönde bir izlenim oluşturmaktadır. Örneğin Direkci, Şimşek ve Uygun'un (2020), araştırmasındaki Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası okuryazarlık becerilerine dair bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bunun yanında araştırmalar, ana dili eğitimi ders kitaplarında görsel okuma ve sunu kazanımlarına yönelik etkinliklerin dengeli dağılmadığının (Aydemir, 2016), dijital ortamların sadece anlama ve paylaşma için tavsiye edildiğinin ve dijital ortamların bir üretim ortamı olarak görülmediğinin altını çizilmektedir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Ana dili öğretmeni adayları, mesleki yaşamları öncesinde ve sürecinde okuryazarlık becerilerini kullanır ancak bu durum öğrencilerin okuryazarlık becerilerini destekleyecek materyaller üretmek için öğretmen adaylarının hazır oldukları anlamına gelmez. Nitekim okuryazarlık becerilerinin öğrencilere

kazandırılması hususunda ana dili öğretmenleri kendilerini yetersiz görmektedir (Direkci, Şimşek ve Uygun, 2020). Günümüzde, pek çok farklı alanda pek çok okuryazarlık tanımlaması bulunmaktadır ve bunların sayısının artması muhtemeldir. Bu bağlamda pek çok farklı disiplinin kendine özgü okuryazarlık becerileri, bireylerin mesleki donanımı için gerekli hale gelmektedir.

Görüntülerdeki anlamları yakalayıp yorumlayabilme görsel okuryazarlığın temelini oluşturur. İçinde yaşadığımız zamanın okuryazarlığı olarak isimlendirilen görsel okuryazarlık, eğitimciler tarafından öğrencilerin görselleri etkili bir şekilde kullanmalarını ve yorumlamalarını sağlayan bir dizi beceri olarak tanımlanır (Martinez, 2009). Görsel okuryazarlık, Akyol (2020) tarafında dilin farklı bir alanı olarak gruplandırılmıştır (bk. Tablo 2.).

Tablo 2. Dil becerileri (Akyol, 2020)

| | Sözel Dil | Yazılı Dil | Görsel Dil |
|-------------|-----------|------------|--------------|
| Alıcı Dil | Dinleme | Okuma | Görsel okuma |
| Üretici Dil | Konuşma | Yazma | Görsel sunu |

Dil ile öğrenme arasındaki pozitif ilişki, görsel dil ve öğrenme arasında da bulunur. Edgar Dale'nin yaşantı konisine göre öğrenme ortamına katılan duyu organı sayısı ne kadar fazla ise öğrenciler o kadar iyi öğrenir ve insanlar öğrendiklerinin %83'ünü görerek edinir (Nuhoğlu, Özsoy ve Aydın, 2014). Baştuğ, Keskin ve Şimşek (2019) okumada gözün sıçrama sayısı, gezinti yolları mesafesi gibi hususların okuma sürecini etkilediğini belirtir. Görerek öğrenme ve görsel okuryazarlık eğitimde düşünülenlerden daha fazla bir etkiye sahip olma potansiyelindedir.

Günümüzde pek çok çocuk, çoğunlukla bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internet yoluyla elektronik metinlere eskiye oranla daha fazla maruz kalmakta ve görsel bir dünyada grafik görüntüleri okumaları ve yorumlamaları gerekmektedir. Bu durum bu yüzyılda yeni bir ana dil ve nesil tanımlaması oluşturmuştur. Erken yaşlarda teknoloji ve bilgisayarlarla bir arada olan, teknolojiyi hayatlarının ayrılmaz ve gerekli bir parçası olarak gören, dijital aletler ile kendine özgü dillerini oluşturan, tüm günlük işlerini teknoloji ile yürüten nesle dijital yerliler (dijital native) denilmektedir (Özgiden, 2013; Prensky, 2004). Bu bağlamda bu çocuklar daha okuma yazma öğrenmeden görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerini kullanmaya başlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, görsel okuryazarlık becerilerinin boylamsal olarak eğitimdeki ve öğretmen yetiştirmedeki yerini ortaya koymaktır. Araştırmada, öncelikle görsel okuryazarlık becerilerinin ilköğretim ve ortaöğretim ana dili derslerindeki yeri incelenmiştir. Daha sonra görsel okuryazarlık bağlamında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi doküman analizidir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelerini ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ana dili öğretim programları ve ana dili öğretmeni

yetiştirme lisans programları oluşturmaktadır.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
- Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Program (9, 10, 11 VE 12. Sınıflar)
- Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı

BULGULAR

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlık

Bu bölümde ilkokul ve ortaokul ana dili eğitimi programı incelenmiş olup görsel okuma ve görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek her bir ifade tespit edilmiştir.

Tablo 3. Birinci ve ikinci kademe ana dili dersi öğretim programında görsel okuryazarlığa yer verilen başlıklar

| Başlıklar | İlgili bölüm |
|--|---|
| Öğretim Programında Temel Beceriler | <i>Dijital Yetkinlik: Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.</i> |
| Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları | <i>Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,</i> |
| Öğrenme Yaklaşımı | <i>Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır.</i> |
| Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı | <i>Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, Türkçe Dersi Öğretim Programı şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.</i> |
| Temalar | <i>Okuma Kültürü: bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.</i> |
| Metin Türleri | <i>Diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) Kartpostal Haber Metni, Reklam Çizgi Roman Karikatür</i> |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim programında altı başlıkta görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Birinci ve ikinci kademe ana dili dersi öğretim programında görsel okuryazarlık ile ilişkilendirilen kazanım sayısı

| | Dinleme / izleme toplam kazanım sayısı | Dinleme / izleme görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Konuşma toplam kazanım sayısı | Konuşma görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Okuma toplam kazanım sayısı | Okuma görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Yazma toplam kazanım sayısı | Yazma görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı |
|---------|--|--|-------------------------------|---|-----------------------------|---|-----------------------------|---|
| 1.sınıf | 11 | 9 | 4 | - | 19 | 3 | 13 | 2 |
| 2.sınıf | 9 | 6 | 4 | - | 19 | 3 | 14 | 2 |
| 3.sınıf | 13 | 10 | 6 | - | 28 | 3 | 17 | 3 |
| 4.sınıf | 13 | 11 | 6 | - | 37 | 8 | 21 | 3 |
| 5.sınıf | 12 | 10 | 7 | - | 34 | 6 | 16 | 2 |
| 6.sınıf | 12 | 10 | 7 | - | 35 | 6 | 14 | 3 |
| 7.sınıf | 14 | 11 | 7 | - | 38 | 6 | 17 | 3 |
| 8.sınıf | 14 | 12 | 7 | - | 35 | 7 | 20 | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde ana dili eğitimi dersi kazanımlarının dinleme ve izleme bölümünde %80,61'i, okuma kazanımlarının %17,14'ü, yazma kazanımlarının %15,15'i görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Konuşma becerisi kazanımlarında görsel okuryazarlığa yer verilmemiştir. Aşağıda görsel okuryazarlığı destekleyen bir kazanım örnek olarak sunulmuştur:

- 4.3.33. *Medya metinlerini değerlendirir.*

Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 VE 12. Sınıflar)'nda Görsel Okuryazarlık

Bu bölümde ortaöğretim ana dili eğitimi programı incelenmiş olup görsel okuma ve görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek her bir ifade tespit edilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim ana dili dersi öğretim programında görsel okuryazarlığa yer verilen başlıklar

| Başlıklar | İlgili bölüm |
|---------------------------------|--|
| Yetkinlikler | <i>Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematikselsel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematikselsel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.</i> <i>Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar.</i> |
| Alana Özgü Beceriler | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bilgi Okuryazarlığı</i> • <i>Görsel Okuryazarlık</i> • <i>Medya Okuryazarlığı</i> |
| Ünite, Süre ve İçerik Tabloları | <i>Öğrencilerin bir blog oluşturmaları ve başta günlükleri olmak üzere diğer yazılı veya görsel üretimlerini bu blogda paylaşımları sağlanır. (9. sınıf)</i> <i>Öğrencilerden sanat akımlarının edebiyat resim, müzik ve mimari gibi farklı sanat dallarına nasıl yansıdığı üzerinde bir sunum yapmaları ve sunumlarını görsel, işitsel öğelerle desteklemeleri istenir. (11. sınıf)</i> |

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretim programında üç başlıkta görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretim ana dili dersi öğretim programında görsel okuryazarlık ile ilişkilendirilen kazanım sayısı

| Okuma toplam kazanım sayısı | Okuma görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Yazma toplam kazanım sayısı | Yazma görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Konuşma (Sözlü iletişim) toplam kazanım sayısı | Konuşma (Sözlü iletişim) görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı | Dinleme (Sözlü iletişim) toplam kazanım sayısı | Dinleme (Sözlü iletişim) görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilen kazanım sayısı |
|-----------------------------|---|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| 58 | 1 | 12 | 2 | 17 | 2 | 8 | - |

Tablo 6 incelendiğinde ana dili eğitimi dersi kazanımlarının okuma bölümünde %1,72'sinin, yazma kazanımlarının %16,66'sının, konuşma kazanımlarının %11,76'sının görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerini desteklediği görülmektedir. Dinleme becerisi kazanımlarında görsel okuryazarlığa yer verilmemiştir. Aşağıda görsel okuryazarlığı destekleyen bir kazanım örnek olarak sunulmuştur:

- *A.4. 6. Metnin görsel unsurlarla ilişkisini belirler.*

Bazı metin türlerinde resim, karikatür, fotoğraf, çizim, grafik, tablo, diyagram, istatistiksel veri gibi unsurların metin türüyle ilişkisi ve metne katkısı üzerinde durulur.

Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programlarında Görsel Okuryazarlık

Bu bölümde lisans programları incelenmiş olup görsel okuma ve görsel okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek her bir ders tespit edilmiştir ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Lisans programlarında görsel okuryazarlık ile ilişkilendirilebilecek dersler

| Program | Toplam ders sayısı | Ders adı | Ders kategorisi |
|-----------------------|--------------------|--|----------------------------|
| Türkçe Öğretmenliği | 68 | Türkçe Öğretim Programları Alan eğitimi | Alan Eğitimi Dersi |
| | | Öğretim Teknolojileri | Meslek Bilgisi Dersi |
| | | Medya Okuryazarlığı | Alan Eğitimi Seçmeli Dersi |
| Edebiyat Öğretmenliği | 72 | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları | Alan Eğitimi Dersi |
| | | Öğretim Teknolojileri | Meslek Bilgisi Dersi |
| | | Medya Okuryazarlığı | Alan Eğitimi Seçmeli Dersi |

Tablo 7'de görüldüğü üzere her iki öğretmenlik programında da görsel okuryazarlık becerisini destekleyecek nitelikte içeriğe sahip iki ders bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, programlarda görsel okuryazarlık becerilerinin boylamsal olarak azalarak ele alındığını göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında görsel okuryazarlık becerileri hem kazanımlarda hem de programın farklı alanlarında yer almasına rağmen ana dili öğretmeni

yetiştiren lisans programları bu değişikliğe yetişememiş gibi görünmektedir. Alanda yapılan araştırmalarda bu durumu desteklemektedir. Örneğin Çelik ve Çekiç'in (2014) araştırmasındaki Türkçe öğretmen adayları görsel okuryazarlık becerisinin eğitimi konusunda eksiklerin olduğu düşünülmektedir. Benzer bir şekilde Ateş, Sur ve Çelik (2020) araştırması, Türkçe öğretmenlerinin görsel okumaya ilişkin çok düşük düzeyde bilgi sahibi olduklarını, görsel okuma eğitimi hakkında yeterlikleri olmadıkları, öğretmenlerin görsel okumayla ilgili gerek lisans eğitimi döneminde gerekse lisans eğitimi sonrası herhangi bir eğitim almadıklarını ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde Şahin, Kurudayıoğlu, ve Çelik (2013) Türkçe öğretmenlerine görsel okuryazarlıkla ilgili yeterli düzeyde bir eğitimin verilemediğine vurgu yapmaktadır. Bütün bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ana dili öğretmeni yetiştiren lisans programlarının görsel okuryazarlık becerisini öğretmenlere kazandıracak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Mevcut durum, ana dili öğretmen adaylarının potansiyel mesleki geleceklerinde görsel materyal kullanma ve üretme hususunda, eğitimleri sırasında yeterince deneyim edinemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Ateş, Sur ve Çelik (2020) araştırması, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilere çoğunlukla görsel okuma etkinlikleri yaptırmadıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, ana dili öğretmen adaylarının sadece mevcut olan görsel bilgileri anlama değil, aynı zamanda görsel materyalleri doğru bir şekilde nasıl oluşturabileceklerine yönelik eğitim almaları gerekmektedir.

İlköğretim birinci ve ikinci kademe ana dili öğretim programlarında ise görsel okuryazarlık hakkı ettiği yeri bulmaktadır. Yapılan araştırmalar, görsel okuryazarlığın sadece ana dili derslerindeki değil pek çok disiplindeki akademik başarıyı geliştirdiğini göstermektedir (Şenel, 2021). Örneğin Doğru (2018), görsel okuryazarlık becerilerinin görsel sanatlar dersi yanında öteki derslerde de olumlu değişiklikler yarattığını ortaya koymakta; Baş ve Kardaş (2014) görsel okuma becerisi testi ile okuduğunu anlama becerisi testinden elde edilen sonuçlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymakta; Kuvvetli Arpaguş, Moğol ve Ünsal (2015), fizik dersinde görsel okuma ağırlıklı yöntemin, geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Metinler ve görseller her derste öğrencilerin karşısına çıkan temel öğrenme araçlarıdır. Bu bağlamda Maden ve Altunbay (2016), Türkçe eğitimi derslerinde ilköğretimden itibaren öğrencilerin seviyelerine uygun olarak grafik ve tablo hazırlama becerisi kazandırılmasının ve verilecek grafik tablolardan hareketle görsel okuma becerileri geliştirilmesinin kritik önemine vurgu yapar. İlköğretim birinci ve ikinci kademe ile ortaöğretim ana dili öğretim programlarında görsel okuryazarlığa yer verilmesine rağmen daha fazla yer verilmesi gerektiğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Eskimen (2019), diğer ülkelere nazaran Türkiye'de ana dili eğitimi derslerindeki ders çizelgeleri, öğretim programları ve ders kitaplarında görsel okuryazarlığın, medya okuryazarlığının ve bilgi okuryazarlığının eğitim öğretim sürecine daha az dahil edildiğinin altını çizmektedir. Okuryazarlık becerileri günümüzde öğrenci ve öğretmen yetiştirmede kritik bir öneme sahiptir. Ana dili öğretmeni yetiştiren lisans programları içeriğine görsel okuryazarlığı dahil edecek şekilde güncellenmede ilkokul, ortaokul ve lise ana dili öğretim programlarına göre yavaş kalıyor gibi görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (18.bs.). Pegem Akademi.
- Ateş, M., Sur, E. ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Aydemir, E. Ö. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Baştuğ, M., Keskin, K. ve Şimşek, İ. (2019). Sesli ve Sessiz Okumada Göz Hareketleri: Bir Göz İzleme (Eye Tracking) Çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 327-337. DOI: 10.17494/ogusbd.548375
- Çelik, G. ve Çekiç, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 840-862.
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. DOI: 10.33692/avrasyad.543868
- Doğru, A. G. (2018). Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Akdeniz Sanat*, 11(21), 45-63.
- Eskimen, A. D. (2019). Lise dil ve edebiyat derslerinde okuryazarlık çalışmalarının yeri -bir karşılaştırma çalışması. *Turkish Studies*, 14(1), 347-357. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14724
- Kuvvetli Arpağuş, E., Moğol, S. ve Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 65-81.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 0-0.
- Martinez, K. (2009). Image research and use in the humanities: An idiosyncratic bibliographic essay. *Art Documentation: Bulletin of the Art Libraries Society of North America*, 28, 9-15. doi: 10.1086/adx.28.1.27949504
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. DOI:10.29228/kesit.40368
- Nuhoğlu, M. M., Özsoy, T. ve Aydın, A. (2014). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı* (3.bs.). Nobel

Yayıncılık.

- Oğuz-Haçat, S. ve Demir, B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Özgiden, M. Ç. H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2 (1).
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it, The emerging online life of the digital native. Retrieved from www.marcprensky.com/writing/default.asp
- Şahin, Ç, Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119. DOI: 10.48066/kusob.935691
- Şenel, M. (2021). İngiliz dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 4126-4150. DOI: 10.26466/opus.92277

AN INVESTIGATION OF SYLLABUS DESIGN PROCESSES FOR ENGLISH PRIVATE TUTORING

Kıvanç İslam AKSU

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dili, Muğla,

kivanc.aksuu@gmail.com

ABSTRACT

Although the private tutoring market has an important place in the world, studies in this field are quite limited. Private lessons, which are widely given at all levels of education in our country, are an important phenomenon that is ignored. In this context, it is thought that it will be important to determine the place of private lessons in our education system and the reasons for their need. The aim of this study is to shed light on the processes of English private tutors to develop these tutoring programs. For this purpose, one-to-one interviews were conducted with approximately 10 English private tutors selected according to the typical case sampling method. The open-ended questions were created with the help of a review of the relevant literature and expert support. With the questions asked, it was aimed to determine the criteria used by the participating English tutors in preparing the lesson programs. The obtained data were analyzed with qualitative data analysis methods which are thematic analysis and sequential analysis. After analysis of interviews, findings were categorised into 6 themes as "progression, needs analysis, content, decision mechanism, evaluation, and termination". The results have shown that teachers are a curriculum designer in private tutoring, but these curriculums can show flexibility. It has been observed that teachers consider various factors while preparing their plans, such as; identification of objectives, learners' lacks, learners' levels, learners' learning styles, learners' expectations and parents' expectations. It was observed that especially four basic skills were taken into consideration in determining the contents and the ratio of these skills was adjusted according to the student's wants and goals. Although the evaluation criteria and factors of the teachers differ, it has been seen that they attach importance to evaluation and do this with various tests, observations and comments from third parties. This study yielded two more important findings which are specific to curriculum development in private tutoring. First, it has been seen that the teachers are the decision makers in their programs, but they work together with the parents and students on issues such as determining the lesson hours and days. It has been seen that this is not typical of curriculum development studies for institutional purposes where most of the decisions are taken by policy makers and administrators. Secondly, it has been observed that the teachers work on the termination of private lessons with a target-oriented approach or without being tied to any target. Especially financial factors play a role in this matter. It has been concluded that this brings a lot of unpredictability, thus; requires more flexibility in terms of curriculum design compared to institutional contexts. These findings were discussed again in the light of the relevant literature. This research is designed as the premise of a more comprehensive thesis to be developed.

Keywords: private tutoring, one-to-one education, syllabus design

İNGİLİZCE ÖZEL DERS ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM GELİŞTİRME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Özel ders sektörü, dünyada önemli bir yere sahip olmasına rağmen bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ülkemizde ise eğitimin her kademesinde yaygın olarak verilen özel dersler göz ardı edilen önemli bir olgudur. Bu bağlamda özel derslerin eğitim sistemimizdeki yerinin ve ihtiyaç nedenlerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce özel ders öğretmenlerinin özel ders programlarını geliştirme süreçlerine ışık tutmaktır. Bu amaçla tipik vaka örnekleme yönteminde seçilen yaklaşık 10 İngilizce özel ders öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Sorulan açık uçlu sorular, ilgili literatür taraması ve uzman desteği yardımıyla oluşturulmuştur. Sorulan sorular ile katılımcı İngilizce öğretmenlerinin ders programlarını hazırlarken kullandıkları ölçütlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden tematik analiz ve ardışık veri analizi ile analiz edilmiştir. Görüşmelerin analizinden sonra bulgular "süreç, ihtiyaç analizi, içerik belirleme, karar mekanizması, değerlendirme ve sonlandırma" olarak 6 temada kategorize edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin özel derste bir program hazırlayıcı olduğunu, ancak bu programların esneklik gösterebileceğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin planlarını hazırlarken; hedeflerin belirlenmesi, öğrencilerin eksiklikleri, öğrencilerin seviyeleri, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrencilerin beklentileri ve velilerin beklentileri gibi konu başlıkları etrafında program geliştirdikleri görülmüştür. İçeriklerin belirlenmesinde özellikle dört temel becerinin dikkate alındığı ve bu becerilerin oranının öğrencinin istek ve hedeflerine göre ayarlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri ve faktörleri farklılık gösterse de değerlendirmeye önem verdikleri ve bunu çeşitli test, gözlem ve üçüncü şahıslardan gelen yorumlarla yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışma, özel derslerde program geliştirmeye özgü iki önemli bulgu daha ortaya çıkarmıştır. İlk olarak öğretmenlerin programlarında karar verici konumunda oldukları ancak ders saat ve günlerinin belirlenmesi gibi konularda veli ve öğrencilerle birlikte çalıştıkları görülmüştür. Bu, kararların çoğunun uzmanlar ve yöneticiler tarafından alındığı kurumsal amaçlara yönelik program geliştirme çalışmalarının tipik bir örneği olmadığını göstermektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin özel derslerin sonlandırılması konusunda hedef odaklı veya herhangi bir hedefe bağlı kalmadan çalıştıkları görülmüştür. Özellikle finansal faktörlerin bu konuda rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu durum çok fazla öngörülemezlik getirdiğinden dolayı kurumsal çalışmalara kıyasla program geliştirme açısından daha fazla esneklik gerektirdiği görülmüştür. Bu bulgular ilgili literatür ışığında tekrar tartışılmıştır. Bu araştırma, daha sonra geliştirilecek daha kapsamlı bir tezin öncülü olarak tasarlanmıştır.

Anahtar sözcükler: özel ders, birebir eğitim, program geliştirme

INTRODUCTION

Private tutoring can be defined as the education outside the formal schooling system where the tutor teaches particular subject(s) in exchange for a financial gain. Also, private tutoring is a quite common supportive alternative for education in the world. There are some differences between group teaching and private tutoring. Tansel and Bircan (2005) stated that first, it is separate from formal education as it is an extracurricular activity, and second, the teacher's supply of knowledge is mainly driven by financial motives, and third, the students' expectations of the tutors are higher than those of normal school teachers.

It has been observed that there is no specific syllabus design for private tutoring in the related literature. On the other hand, curriculum development and syllabus design literatures were investigated and the datas were taken as a base for private tutoring syllabus design.

Richards (2001) stated, language curriculum development is an interrelated set of processes that focuses on designing, revising, implementing and evaluating language programs. Similarly, according to Hall & Hewings (2001), language curriculum covers all the issues relating to the planning, implementation and evaluation of a series of language learning events conceived as a coherent whole with a specified purpose. Also, Good teaching involves dozens of decisions, planning, and preparation (Slavin, 2017). Each teacher has a unique process of professional development. This process, which is formed by evaluating student performances and learning outcomes, also plays a leading role in the design of learning environments (Aseltine, Faryniarz, & Rigazio-DiGilio, 2006). And, each student's ability to develop meaningful learning experiences requires teachers to use different strategies (Sternberg, 2009). Thus; syllabus design and planning should be cared in private tutoring process.

According to Skinner, group teaching is against the nature of learning and individualized teaching practices are required as it cannot fully provide the necessary conditions in the learning process. (as cited in Senemoğlu, 2018). Indeed the syllabus should be negotiated by teachers and their students on the basis of the learners' needs analysis (Brindley, 1984) because learning is an individual and a private process.

The TED (2010) report also reveals that students' private tutoring status decreased to the first grade in primary education (as cited in Türkan & Çeliköz, 2018). However, private lessons, which are widely given at all levels of education in our country, are an important phenomenon that is ignored (Türkan & Çeliköz, 2018). The literature should be developed for private tutoring syllabus design of English language teaching to tend it. This paper is organised to enlighten the importance of English private tutoring and its syllabus design processes.

METHODS

In the study, qualitative research model was employed. Yıldırım (1999) stated that qualitative research covers qualitative information gathering methods such as observations, interviews and documents, perceptions and events in the natural environment to be presented in a realistic and holistic

manner. It is research in which a qualitative process is followed. In other words, qualitative research, with an understanding based on theory building social phenomena in their environment It is an approach that prioritizes research and understanding.

Design

As qualitative research design, it was applied to phenomenology. Phenomenology is a qualitative research method that allows people to express their understanding, feelings, perspectives and perceptions about a particular phenomenon or concept and is used to describe how they experience this phenomenon (Rose, Beeby & Parker, 1995).

Participants

As a sampling method, typical case sampling method in purposeful sampling strategies was employed. As Suri (2011) stated that research synthesists, with the assistance of leading experts in the field, can choose typical primary research studies that are used in the field to define common methodology and study designs used to investigate the phenomenon.

Data Collection

As data collection method, semi-structured interview method was used. A semi-structured interview consists of a few key questions that help outline the topics to be investigated but also provide the interviewer or interviewee the freedom to diverge in order to pursue an idea or response in more detail (Britten, 1999).

Data Analysis

As data analysis, thematic analysis and sequential analysis method were used. Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting themes within data (Braun, 2006). Also, In sequential analysis, the process is repeated until the completed case and the data gathering are accomplished. As a result, the procedures for gathering data, analyzing it, and creating reports are combined into a single developing procedure (Miles&Huberman, 1994).

FINDINGS

After thematic analysis and sequential analysis, findings were reported over 6 themes and their codes.

Themes

- 1. Progression**
 - 2. Needs Analysis**
 - 3. Content**
 - 4. Decision Mechanism**
 - 5. Evaluation**
 - 6. Termination**
-

1. Progression

In this section, the preparation of English private tutors' curriculum design and the process are discussed. In the light of tutors' interview data, they explained the process of preparing curriculum and applying it. Some parameters were found in their explanations.

All participants stated that they tried to determine their curriculum from the beginning, but it became important to prepare a weekly or daily program according to the needs and deficiencies of the student during the process. For example, a teacher;

- *"As I determine the deficiencies of the students according to the course of the private lesson, of course, there is a change, so I do not go from a stable book or follow a fixed curriculum. At the beginning of the term, I determine the general framework, but this may change afterward."*

Especially tutors with less experiences tend to follow curriculum of the Ministry of National Education and they are not willing to work with adults or students who want to learn English for communicative purposes. On the other hand, experienced tutors mentioned that they always have a ready-made program based on their experience in their minds and they use CEFR benchmarks while conducting their programs. These experienced English private tutors prefer to work with adult learners than young learners. One tutor explained that;

- *"I follow a curriculum according to the level of the student. I usually follow the curriculum approved by the Ministry of Education, if the student has a need for school. If the family wants general English to be taught, I follow the CEFR curriculum according to the student's age."*

Factors Determining Progression

As participants stated during the interview, there are some factors determining their curriculum design process and applying that curriculum.

| Theme | Codes |
|--------------------|--|
| Progression | Identification of Objectives Learners' Lacks Learners' Levels Learners' Learning Style Learners' Expectations Parents' Expectations |

1.1 Identification of Objectives

First important factor is aim. All participants stated that they design their curriculums according to the learners' aims and needs. For instance;

- *" I always shape my lessons according to the student's needs. At first, the student's wants and purposes are evident."*

If the student wants to take this private tutoring for a national exam, tutor follows the national curriculum and focuses on multiple choice questions, grammatical structures and teaching vocabulary. But, if the aim is for communicative purposes, then teacher design own curriculum and apply it during the process. One of the participants mentioned that;

- *"First of all, we determine a general framework of the course at the beginning of the semester. Whether the student wants to take the English course for school or, for example, is there a case of moving abroad, or does he want an English tutoring that he can speak fluently on a daily basis, this is decided first. For instance, if the student wants to take an English course for school*

success, for example, if he is in the 4th grade, I go by making preparations according to the school program. However, if there are retroactive learning needs that I noticed in the student in that lesson, I teach them. In other words, after determining the general framework at the beginning of the semester, I make weekly arrangements for the deficiencies and needs of the student."

1.2 Learners' Lacks

As many tutors stated, the main aim is to make up for the deficiencies of the learners since the private tutoring progress individually. Since there is a special education for the student, moving to another subject without completing the missing subjects of the student affects the success of the tutoring negatively. The curriculum, whose general framework is determined at the beginning of the semester, is revised according to the progress and lacks of the learners. A tutor stated that;

- *"This preparation takes place on a course basis. Whatever the missing subjects are, I cover the subjects that need to be known in accordance with all levels that are already ready in my mind. There are topics to be known at all levels, including skills required in speaking or reading. I take this process by advancing course by course."*

1.3 Learners' Levels

As almost all participants stated, one of the most important factors determining curriculum in private tutoring is the level of the student. Since private tutoring is a cumulative and individual process, it is the most important element to know the level of the student and prepare the program accordingly. Levels can be understood from students' comprehension speed and comprehension types. All teachers mentioned that the level is very important and that it is necessary to make a design according to the level of the student. For example;

- *"Of course, the level of the student is very important. For example, if the student is advance or intermediate, if I start from a ridiculous place, the student will be stunned. How much he knows is very important to me."*

1.4 Learners' Learning Styles

One of the privileges of private lessons is to discover all the characteristics of the student and to prepare a program suitable for learners. Tutors stated, factors such as students' deficiencies, levels, ages and learning objectives can only be a whole when they are supported by the student's character and learning style. Even if students are at the same level, they may have different interests, different comprehension skills, and private tutoring must be designed accordingly, and it can achieve success in this way. A participant explained this;

- *"For example, I am currently working with two students. Both are at the same level. One goes to private school and the other goes to public school. The one who is more talkative, can be distracted, constantly telling his own memories in the tutoring. You need things that are not boring, that involve games that can focus much more attention with it. For example, I proceed personally in that way, but the other student is a more serious child, I guess he has a more*

disciplined family. I can explain grammatical issues to him at length, he can listen and solve. That's why I think the student's attention, level of distraction and character are also very important in this respect."

1.5 Learners' Expectations

As stated, student expectations are also one of the factors affecting the courses. The wishes and expectations of the students can determine the order of the subjects, the style of the course and the type of activities performed. One of the tutors exemplified that;

- *For example, I can instantly change the program I have prepared for the current mood of the student. If the student is too tired and will not understand the program I have set that day, I postpone those activities to the next lesson. For example, with reading or listening, I help the student reinforce what they already know. I skip the tiring grammar topics that day.*

On the other hand, some teachers stated that their students did not have any expectations and left the whole process to the teacher.

- *"The student does not have much expectation. Whatever the family says, students obey, if they are underage. The student especially wants to learn topics of Interest, but he or she never strains or forces me. Usually parents involve here."*

1.6 Parents' Expectations

The majority of the teachers stated that the biggest factor in the private tutoring sector is the expectations and attitudes of the parents. Since financial issues are also in question, parents can often intervene in the tutoring or guide the teacher with their expectations. There were also participants who stated that this was a problem for them. If this intervention increases, the teacher feels pressure and stated that a decrease in their performance. Especially young teachers mentioned that they feel this pressure more than experienced teachers. It has been observed that parents have expectations from teachers, especially in the field of speaking practice. One tutor stated that;

- *"For the teachers, parents often say, "The teacher should work the way I gave the money." They adopt this approach and do not hesitate to make you feel it. For example, they can switch to boss mode at any time. When I try to have that dialogue with the parents, it also affects my performance. My attitude naturally changes according to them and my lesson plans change accordingly. When I give a privilege to the parents, everything is shaped according to them. For example, parents are waiting for an intense assignment from me. Why? "Because we hired a tutor", they believe that a student must study continuously for success. As such, I try to find a middle way in order to provide an environment where everyone will be happy."*

Another tutor focused on teacher-parent relationship;

- *"Family expectations are also very important. Generally, I can't get along with parents who expect efficiency with a single lesson. Apart from that, we continue the lesson because we have established a better relationship with those who trust me in every sense."*

Also, parents want to get a speaking oriented tutoring for their children, as mentioned;

- *"Yes, parents are a little involved, they want to focus more on speaking, but in order to be able to speak, for example, some things need to be completed. Parents want to get success but they don't consider some other factors."*

Besides, one of the teachers stated that he hadn't felt any parent pressure on him so far.

- *"Actually no. I have worked with students between the ages of 11 and 22 until now, but none of the parents have interfered with me, maybe this is my luck."*

2. Needs Analysis

It has been seen that the needs analysis is an important stage for curriculum development. It was determined that the participant teachers made needs analysis with various methods and arranged their programs accordingly.

Factors Determining Needs Analysis Process

| Theme | Codes |
|----------------|--|
| Needs Analysis | Pre-interview Pilot Lesson Placement test Observation |

2.1 Pre-interview

In this section, the pre-interviews of the private tutor with the parent or student before the lessons were examined. It was determined that all participants had a preliminary interview. In these preliminary interviews, especially the purpose of taking courses, student level, weekly course hours and days, tutoring fees and the content of the courses were discussed. One of the tutors exemplified that;

- *"First of all, yes, of course, there is a pre-talk. In this pre-talk, the duration of the lesson, the necessary materials and the frequency of the lesson are determined."*

2.2 Pilot Lesson

Participants mentioned that they measured the student and their interaction with the student in the pilot lessons. The importance of conducting a pilot lesson was emphasized in order to know the level of the student. Some teachers stated that they only gave a short demo lesson for introduction and level measurement while some teachers stated that they applied their usual procedures in the first lesson and did not call it a pilot lesson even though they made a level determination. Some quotations;

- *"Of course, we also have a pilot lesson. In order to determine the level, I usually do a preliminary lesson to find out how much the student knows, at what level."*
- *"Apart from that, there is a short pilot lesson. It is not a full 1-hour course, but a course where I can see his level, what he needs or how well we can progress, as a result of a 25-30 minute preliminary lesson. This is beneficial for both me and the student."*

- *"I do not do a demo lesson because the incoming student is someone who comes by reference. It comes to me with confidence and I don't try anything because I can't decide on a single course. But I definitely do some levelling in the first lesson."*

2.3 Placement Test

Some teachers stated that they use a placement test for level determination and sometimes it can be a specially prepared test for the student, and sometimes it is a test they use all the time. Thus, before starting the education, the level of the student was determined and the course program was designed accordingly. Some of the teachers stated that they did not apply a special test for level determination. Two different kind of views are exemplified below;

- *"There is a speaking test that I always use for levelling. From the speaking questions here, I also determine the patterns and grammar level used by the student. Over this, it is formed in my head what he knows or does not know. For example, if he comes out at B1 level, I will briefly pass the topics he already knows in level A and start his education weekly from B1 level."*
- *"I follow a curriculum; I don't apply a special exam for level determination."*

2.4 Observation

The teachers, who stated that they did not apply a placement test, stated that they determined a level with their observations as a result of their work with the student in the first lesson and that this observation continued in all lessons.

- *"I do not apply a level determination in the form of taking a test or an interview, but when we solve some examples while teaching, the child shows his/her deficiencies or I give the child key examples where I can see those deficiencies. When a student makes mistakes in these; "There's something missing here." I use them in planning the next learning."*

3. Content

In this section, the contents of the teachers' private tutoring programs and the factors affecting these contents were investigated with the questions asked to the participants. The effects of 4 basic language skills and other external factors on the programs were investigated. Most of the teachers stated that they consider 4 skills, but some skills can be ignored or given weight from time to time. It has been observed that especially the speaking skills gain weight in private tutoring due to the lack of speaking skills in the English education that students receive at school. As mentioned, writing skill is the most overlooked skill. The reason for this is stated to be a time consuming skill. In addition, parents' expectations and the reasons and objectives of the student to take the course are among the main issues that affect the content of the course. It was stated that parents especially expect speaking-based lessons. The teachers stated that even though they wanted to have one say in their own curriculum, they also tried to meet the expectations for the continuity of the lessons. Besides, it was observed that the lessons for the students who will take the exam mostly focused on vocabulary and grammar knowledge.

Factors Determining Content Choice

| Theme | Codes |
|---------|---|
| Content | Four Language Skills Objectives Factor Expectations |

3.1 Four Language Skills

The teachers agreed on the effects of the 4 skills on the lessons but stated that these skills will be used at different rates and combined at various times. It was determined that the speaking and reading skills gained importance, the writing skill was given as an assignment and it was difficult to include it in the lesson. It is stated that especially young learners are bored with the writing skills.

- *"I definitely include 4 skills in my weekly program. I am preparing a program for this, but as the weeks progress, for example, The student knows grammatical structures, but if he has deficiencies in the speaking field, I increase the speaking rate in the coming process. Sometimes I dedicate a whole lesson to one skill, but some students get bored with it. I also adjust these skills by combining them in weekly lessons."*
- *"You know, if there is a general English course, there is definitely a lesson in which they are all integrated. So, it's not just focused on one or both."*
- *"I always include 4 basic skills. For example, reading; We are a nation that does not read much. I concentrate on reading and I think reading is the easiest skill to take a word on. At the same time, we have a problem in the speaking area. Generally, I concentrate on speaking because there is a statement saying "I can understand but I cannot speak". I can ignore writing. I usually assign writing as homework. I can evaluate at the beginning of the other lesson."*

Also, some teachers stated, they can ignore listening and sometimes speaking because of time limitations.

- *"Yes, some skills can be ignored, I cannot use listening in every tutoring. Sometimes speaking is not used because time is very limited. For example, I can only do grammar, writing and reading in 1-1.5 hours. Usually, I don't use listening much, but we can speak again."*

3.2 Objectives Factor

It has been observed that the needs and purposes of taking courses that we encounter during the program development phase also affect the content of the courses. In particular, significant differences were observed in the course contents of students preparing for the exam and students learning English for communicative purposes. While grammar and vocabulary teaching come to the fore in exam-oriented studies, it is stated that 4 basic skills are handled more intensively in speaking leadership for communicative purposes. In addition, while the course contents were being prepared, the effect of student variables such as age and level was also observed. As exemplified below;

- *"If we are preparing for an intense exam, then naturally listening, speaking and writing skills fall into the background and we do more activities for reading and comprehension. This is*

followed by grammar and vocabulary training. The ratio of all four skills changes depending on the student's purpose."

- *"These things of course depend on the student's schedule. For example, if there is an aim such as an Erasmus exam or if the student wants help in writing essay, then I can study by ignoring the speaking skill a little. Because his goal is clear; He is trying to write, he wants to study with an essay focus, so going through reading, vocabulary and writing can reduce his speaking and grammar knowledge a little."*

3.3 Expectations

In this section, it is examined that the attitudes of students and parents that affect the curriculum apart from their English learning objectives. It has been determined that there is an expectation to improve speaking and communication skills, and demands are made on teachers in this regard. It has been stated that sometimes these demands create a negative pressure on teachers and it is not possible to meet expectations in a short time.

- *"Some parents expect learner to speak fluently at this level. What I can give is limited here. Parents expect more. They pressure me to focus on English speaking and my motivation can drop in this case. When we observe, student progress is evident, but it is insufficient for some parents."*

4. Decision Mechanism

Along with the questions asked to the participants, the effects of teachers, parents and students on private tutoring agreements and decisions taken during the process were investigated.

Factors Determining Decision Taking

| Theme | Codes |
|--------------------|----------------------------------|
| Decision Mechanism | Collectively Teacher Centered |

4.1 Collectively

It has been stated that in private tutoring agreements, especially on issues such as weekly lesson days, lesson hours and the frequency of the lesson, a joint decision is reached between the teacher and the parent, but since these decisions are also related to finance, the influence of the parent or adult learner is quite high.

- *"I am telling my available times, the parents are telling their availability, and in this way we make a joint decision. In fact, I cannot say that the dominant decision is mine or theirs because I also make changes when necessary, we increase or decrease hours, and change the days according to their needs. Therefore, I can say that the mutual influence on this issue is equal. Of course, financial situations are also important for parents."*

4.2 Teacher Centered

As stated by the teachers, it has been observed that teachers see themselves as the only decision

mechanism, especially in subjects such as subject selection, subject order, material selection, activities, course content and assignment. Although the demands of parents and students are taken into consideration, it is stated that the authority that should make the decision is the teacher. However, it has also been noted that teachers sometimes have difficulties in making parents and learners accept their authority due to the fact that private lessons are based on financial interests and are individual studies.

- *"That is to say, these elements are generally in my responsibility. What to teach, order etc. I decide based on the student's needs and competencies. Again, I choose the material according to the goals. The strings are entirely in my hands. As such, it can be said at what speed the child's learning will progress; I know where the kid will be when the week is over. Because I know this, I come more prepared for the next week, I can find and assign appropriate assignments to the student. I can work towards it. In other words, since it is under my control and I set the variables, surprises are avoided. When the student encounters any difficulty, I know how to solve it. In fact, the teacher is completely in charge, but the student is free under it because they have a room to make mistakes. It can be corrected at any time."*

5. Evaluation

Under this heading, the methods and techniques of measuring the success of teachers in their lessons and the factors affecting this process were examined. It has been observed that teachers make their assessments using various methods.

Factors Determining Evaluation Choice

| Theme | Codes |
|------------|--|
| Evaluation | Post Tests Observations Targeted Exam Results Parents' and School Teachers' Views |

5.1 Post Tests

Some teachers reported that they aimed to evaluate the success in the progression of the course by applying post-tests to their students at certain intervals.

- *"If the process is long, I apply an exam after each course."*
- *"Yes, I evaluate. At the end of each month, I prepare a 100-point exam and apply the subject I teach in connection with each other, generally by including 4 skills."*

5.2 Observations

It was stated that some teachers evaluated the success with the observations they made from the activities in the lesson without using any tests and made arrangements accordingly.

- *"If the learner can apply what I have taught in the course at that time, this is the biggest measure of success for me, rather than the success the learner gets from an exam or a test."*

5.3 Targeted Exam Results

The teachers mentioned that if students are preparing for a certain exam, the most important

criterion for them is the result obtained from that target exam.

- *"If the student is going to take an exam, the result she/he will get there is the most basic success scale for me."*

5.4 Parents' and School Teachers' Views

The observations and comments of the students' parents, the success of the student at school, and the comments of the school teachers were also considered as success criteria.

- *"Additionally; We can also make an evaluation from the student's school teacher or the comments made by the parents about the situation at home."*

6. Termination

In the light of the interviews, 3 different reasons for the termination of private lesson agreements were determined.

Reasons Determining Termination

| Theme | Codes |
|-------------|--|
| Termination | Target Oriented Termination Undetermined Termination Cancellations |

6.1 Target Oriented Termination

The teachers stated that if the private tutoring process is determined according to a date, specific exam or an event, their progression ends on that date as it is planned.

- *"Mostly, we talk about duration at the beginning of the process and it planned according to the exam date we will study for and it is totally expected process for us."*

6.2 Undecided Termination

Some teachers mentioned that they don't have a termination date for some students who want to learn English for communicative purposes without a plan for termination. As they stated, these progressions can continue even for years because learning a language is a long process, as they stated.

- *"Sometimes, we don't talk about the ending of the process because some of my students are learning English for communicative purposes or speaking skill, so their learning process can continue as long as they can afford it and spare time for it."*

6.3 Cancellations

As all the teachers stated, sometimes learners or parents can cancel the private tutoring process due to financial problems, lack of time, losing motivation or discontent for the process. As they mentioned, these kinds of undetermined cancellations are problematical for them to plan their own schedule.

- *"Especially financial problems can cause cancellations for our private tutoring or sometimes losing motivations and interests or incoordination between teacher and learner can cause cancellations, as well."*

DISSCUSSION & CONCLUSION & SUGGESTION

The fact that teachers have to prepare their own curriculum in private tutoring is an extra workload compared to classroom lessons. The reason for this is that private tutorings are not institutional and are shaped according to the subjective needs and purposes of each student. Gainen & Locatelli (1995) note that evaluation functions most effectively when the programs it aims to enhance have specific, definite goals.

Our results also show that teachers are a curriculum designer in private tutoring, but these curriculums can show flexibility. Teachers are assisted in becoming adaptable and methodical curriculum designers by acquiring a deeper knowledge of the critical decisions that must be taken and the different courses of action accessible at each decision point, according to Posner & Rudnitsky (1994).

It has been observed that teachers consider various factors while preparing their plans, such as; identification of objectives, learners' lacks, learners' levels, learners' learning styles, learners' expectations and parents' expectations. Hutchinson and Waters (1987) state two types of learning needs which may usefully be separated, the first being the learner's preferred learning strategies for progressing from where they are (present situation/lacks/deficiencies) to where they want to go (target situation/necessities).

In the needs analysis section, it was seen that all of the participants gave importance to the needs and made this analysis with various methods. Before starting to fully implement the curriculum, it is preferable to try to pre-test or pilot some or the whole of the curriculum that has been developed. Pre-testing and piloting's primary goal is to test the draft curriculum in a limited number of training settings and in its original function (McKim,2003). What the learner needs to know in order to perform successfully in the target situation is what is known as a need. Necessities are the sort of needs established by the demands of the target situation (Hutchinson & Waters,1987). However, to identify necessities alone is not enough. To determine which of the needs the learner lacks, one must also be aware of what the learner presently understands. In other words, the learners' current competence has to be compared to the goal competency. The learner's deficiencies are the difference between the two (Hutchinson & Waters,1987).

It was observed that especially four basic skills were taken into consideration in determining the contents and the ratio of these skills was adjusted according to the student's wants and goals which make these plans flexible and subjective. As Richerich and Chancerel (1977) point out that these demands are specific to an individual and are frequently referred to as personal wants since they are not general, quite unpredictable, and hence impossible to define.

Although the evaluation criteria and factors of the teachers differ, it has been seen that they attach importance to evaluation and do this with various tests, observations and comments from third parties. Its diversity has also been emphasized in the literature; numerous methods and strategies used in curriculum evaluation, with an emphasis on the particular characteristics of those methods and strategies

that work well for curriculum design (Lewy, 1977).

This study yielded two more important findings which are specific to curriculum development in private tutoring. First, the teachers are the decision makers in their programs, but it has been seen that they work together with the parents and students on issues such as determining the lesson hours and days. This is not typical of curriculum development studies for institutional purposes where most of the decisions are taken by policy makers and administrators. Secondly, it has been observed that the teachers work on the termination of private lessons with a target-oriented approach or without being tied to any target. Especially financial factors play a role in this matter. This brings a lot of unpredictability, thus requires more flexibility in terms of curriculum design compared to institutional contexts.

Although the private lessons market has a very important place in the world, studies in this field are quite limited. Private tuition is a common practice at all educational levels in our country but are a significant phenomenon that is overlooked. In this context, it is considered crucial to establish the function of private tuition in our educational system and the factors that contribute to its necessity (Türkan & Çeliköz, 2018). This study was carried out to fill the gap in the relevant literature, and themes such as the progression of private lessons, content determination criteria, evaluation, and termination should be investigated in further research in order to fill this gap in the literature.

REFERENCES

- Aseltine JM, Faryniarz JO, Rigazio-DiGilio AJ (2006). *Supervision for Learning: A Performance-Based Approach to Teacher Development and School Improvement*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Program*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Britten, N. (1999). Qualitative Interviews in Healthcare. In: Pope, C. and Mays, N., Eds., *Qualitative Research in Health Care*, 2nd Edition, BMJ Books, London, 11-19.
- Gainen, J., & Locatelli, P. (1995). *Assessment for the new curriculum: a guide for professional accounting programs*. Accounting Education Series, vol. 11. Sarasota, FL: Accounting Education Change Commission and American Accounting Association.
- Hall, D. R., & Hewings, A. (Eds.) (2001). *Innovation in English Language Teaching*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hutchinson, T., and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. New York: Longman Inc.
- McKimm, J. (2007). *Curriculum design and development*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (1994). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. White Plains, NY: Longman.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (25. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Slavin, Robert. (2017). EVIDENCE-BASED REFORM IN EDUCATION 1 Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 54. 10.1080/10824669.2017.1334560.
- Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme stilleri [Thinking styles]* (E. Gürsoy, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11, 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tansel, A. & Bircan, F. (2005). Effect of supplementary education on university entrance examination performance in Turkey, (Türkiye’de özel dersane eğitiminin üniversite giriş sınavlarında başarıya etkisi). Kahire: Economic Research Forum Çalışma Raporu No. 0407 ile Bonn: IZA Çalışma Raporu No. 1609.
- Turkan, A. & Çeliköz, N. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Özel Ders Eğilim Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (2), 398-410 . DOI: 10.21733/ibad.421220
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23:112: 7- 17.

ÇEVİRİMİÇİ MİKRO-ÖĞRETİM UYGULAMALARI: MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEKNOLOJİ DESTEKLİ ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gülay BOZKURT

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir,
gulay.bozkurt@idu.edu.tr

Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir,
melike.koyun@deu.edu.tr

ÖZET

Covid-19 dönemi ile birlikte gerçek sınıf-içi ortamlarda yapılabilen tüm uygulamalar çevrimiçi ortamlara taşınmış ve bu süreçte çevrimiçi ortamların eğitim ve öğretimde etkililiği araştırılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın temel amacı da ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Covid-19 döneminde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulama süreçlerinin incelenmesidir. Dinamik Geometri Etkinlik Analiz çerçevesi bu çalışmanın teorik altyapısını oluşturmaktadır. Bu çerçeve matematik eğitiminde teknolojik ortamda geliştirilen ve uygulanan etkinlikleri iki temel bileşen altında incelemek için kullanılır: (1) Matematiksel derinlik ve (2) Teknolojik eylemin çeşidi. Çerçeve matematiksel derinlik bileşeni etkinlikteki yönlendirme sorusunun (prompt) hizmet ettiği matematiksel amacın seviyesini temsil etmektedir. Teknolojik eylemin çeşidi ise hedeflenen matematiksel derinliğe ulaşma sürecinde kullanılacak olan teknolojik eylemin çeşidine odaklanmaktadır. Nitel araştırma paradigması benimsenen bu çalışma durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı dördüncü sınıfından öğrenim görmekte olan iki öğretmen adaydır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarından dinamik matematik yazılımlarından GeoGebra programı kullanılarak etkinlik geliştirmeleri ve bu etkinliklerin çevrim-içi ortamda mikro-öğretim uygulamalarını yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından bir tanesi 7. Sınıf kazanımlarından dairede alan öğretimi ile ilgili bir etkinlik geliştirirken diğer öğretmen adayı ise yine 7. Sınıf kazanımlarından eşkenar dörtgenin alanı ile ilgili teknoloji destekli etkinlik geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları teknoloji destekli etkinlikler ve bu etkinliklerin çevrimiçi ortamda yapılan mikro-öğretim süreçlerinin video kayıtları çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Veri grubundan geliştirilen etkinlikler doküman analizi yöntemi ile incelenirken, öğretmen adaylarının mikro-öğretim kayıtları video metodolojisi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, yüz yüze yapılan mikro-öğretim uygulamalarını temel alan çalışmalarda olduğu gibi farklı bir öğretim ortamı olan çevrimiçi ortamlarda yapılan mikro-öğretim uygulamalarının da öğretmen adaylarının öğretme beceri ve bilgilerine olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda mikro-öğretim uygulaması yapmalarının GeoGebra

yazılımını kullanarak etkinlik geliştirme ve bu etkinlikleri öğretme becerilerine katkı sağladığını göstermektedir.

ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic, all teaching practices that could be done in real classrooms have been moved to online environments, and the effectiveness of online environments in education and teaching has begun to be examined in this process. The main purpose of this study is to examine the micro-teaching processes of prospective mathematics teachers' micro-teaching practices that were conducted in the online environment within the scope of practicum course during the Covid-19 pandemic. Dynamic Geometry Task Analysis framework was chosen as the theoretical framework of this study. This framework is used in mathematics education to examine the technology-based tasks considering two components: (1) Mathematical depth and (2) Technological action. The component of mathematical depth represents the level of mathematical purpose served by the prompt in the task. The type of technological action focuses on technological actions that are used to reach the targeted mathematical depth. This study adopted the qualitative research paradigm and was designed as a case study. The participants of this study were two prospective mathematics teachers, who were enrolled in the fourth grade of mathematics education programme at a state university. During the research, prospective mathematics teachers were asked to develop a technology based task using GeoGebra, one of the dynamic mathematics software, and to implement micro-teaching of these tasks in an online environment. While one of the prospective teachers constructed a task about the area of a circle from the 7th grade objectives, the other prospective teacher constructed a technology-based task related to the area of the rhombus from the 7th grade objectives. The data of this study consisted of the prospective teachers' technology-based tasks and the video recordings of their micro-teaching practices. While the prospective teachers' plans of technology-based tasks were analysed by using the document analysis method, the video recordings of micro-teaching were analysed using the video methodology. When the findings of the study were examined, it was concluded that online micro-teaching practices as a different teaching environment have positive effects on the prospective teachers' teaching skills and knowledge as the studies that focus on the face-to-face micro-teaching practices. This study shows that prospective teachers' online microteaching practices contribute to their ability to develop and teach technology-based tasks using GeoGebra software.

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dijital teknolojilerin matematik eğitiminde kullanımının önemini öğrenme ve öğretme sürecinin desteklenmesi bağlamında vurgulamıştır (örn. Akyüz, 2016; Bowers & Stephens, 2011). Var olan standartlar ve öğretim programları da matematik eğitiminde teknolojinin kullanımını desteklemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018); National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Öğretmenlere kazandırılması gereken temel beceriler

arasında teknoloji entegrasyonu da yer almaktadır (Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM), NCTM). Araştırmalarda, özellikle, öğretmenlerin teknoloji aracılığıyla bilişsel olarak matematik yapma anlamında üst düzey düşünme gerektiren etkinlikler tasarlayabilecekleri belirtilmiştir (Bowers & Stephens, 2011; Trocki ve Hollebrands, 2018) Bu anlamda, geleceğin öğretmenleri olan matematik öğretmeni adaylarının teknoloji destekli etkinlik tasarlama konusunda eğitilmeleri önem arz etmektedir. Ülkemizdeki öğretim programlarında yer alan kazanımlara bakıldığında dinamik matematik yazılımı kullanımına dair öneriler yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu çalışmada da dinamik matematik yazılımları arasında Türkçe dil desteği, çoklu temsil olanağı, işbirlikli çalışmaya elverişli olması ve kavramsal öğrenme imkânı sunulmasından dolayı dinamik bir matematik yazılımı olarak GeoGebra yazılımı tercih edilmiştir. Matematik öğretmeni adaylarının Dinamik Geometri Etkinlikleri Analiz Çerçevesinin (Trocki ve Hollebrands, 2018) bileşenleri bağlamında matematiksel derinliği 5 olan “açıklamayı yaz” ve yazılımın dinamik özelliklerini (sürgü/sürüklenme) kullandıkları etkinlikler tasarlamaları hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Trocki ve Hollebrands’in (2018) geliştirdiği Dinamik Etkinlik Analiz Çerçevesi bu çalışmanın teorik altyapısını oluşturmaktadır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Dinamik Geometri Etkinlik Analiz Çerçevesi (Trocki ve Hollebrands, 2018, s. 123)

| Matematiksel Derinlik | |
|------------------------------|--|
| <i>Seviyeler</i> | <i>Hiyerarşik Seviyeleri ve Tanımları</i> |
| Puansız | Yönlendirme sorusunun odağında matematiksel bir kavram, konu veya kazanım olmaması |
| 0 | Etkinliğin dinamik yazılım ile çizilen bölümünün yönlendirme sorularını cevaplamak için matematiksel bir uygunluğa sahip olmaması |
| 1 | Yönlendirme sorusunun bir matematiksel doğruyu, kuralı, formülü kullanmayı veya hatırlatmayı amaçlaması |
| 2 | Yönlendirme sorusunun öğrencinin verilen çizimden bilgi toplamasını amaçlaması (Öğrenciden açıklama yapması beklenmemektedir) |
| 3 | Yönlendirme sorusunun matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri göz önünde bulundurarak öğrencide etkinlikte verilmek istenen amaca uygun olarak kavramsal fikirlerin oluşmasına ve matematiksel anlamının sağlanmasına hizmet etmesi |
| 4 | Yönlendirme sorusunun matematiksel kavramları, süreçleri veya ilişkileri açıklamayı gerektirmesi |
| 5 | Yönlendirme sorusunun yapılan çizimden öte matematiksel kavramlar, süreçler ve ilişkilerin doğasının keşfedilmesini ve genelleme yapılmasını sağlaması |

Teknolojik Eylemin Çeşidi

Sağlayıcılık Tanımları

- Puansız** Yönlendirme sorusunun yazılımın dinamik özelliklerinden birinin (çizim yapma, ölçme, sürüklenme, manipülasyonlar) kullanılmasının gerektirmemesi
- A** Yönlendirme sorusunun bir çizim yapılmasını gerektirmesi
- B** Yönlendirme sorusunun bir ölçüm yapılmasını gerektirmesi
- C** Yönlendirme sorusunun bir inşa yapılmasını gerektirmesi
- D** Yönlendirme sorusunun sürgü/sürüklenme veya diğer dinamik özelliklerin kullanılmasını gerektirmesi
- E** Yönlendirme sorusunun bazı ilişkilerin veya örüntülerin fark edilmesini gerektirmesi
- F** Yönlendirme sorusunun, araştıran kişiyi manipülasyonlar yaparak şaşırtabilmesi ve bu şaşırtma halinde olağan dışı durumları test etme yoluyla da ortaya çıkabilecek temalara dayanarak temsili ilişkilerin keşfedilmesi veya düşüncelerin geliştirilmesi. (Sinclair'den (2003) alınmıştır, sf. 312)

Öğretmen adaylarının etkinlik tasarlama süreci etkinlikleri uygulama fırsatı sunacak mikro-öğretimlerle desteklenmiştir. Mikro-öğretim süreçleri 2020-2021 bahar döneminde Pandemi sürecinde online olarak yapılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Covid-19 döneminde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulama süreçlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Nitel araştırma paradigmalarından durum çalışması ile desenlenen bu çalışmada öğretmen adaylarının dairede alan ve eşkenar dörtgen konularında teknoloji destekli etkinlikleri içeren ders planları ve bu etkinliklerin çevrimiçi ortamda yapılan mikro-öğretim uygulamaları derinlemesine incelenmiştir. Durum çalışmaları ne nasıl ve niçin sorularını cevaplayan ve ele alınan temel durumu içinde bulunduğu bağlam veya ortamda derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Durum çalışmalarında bir veya birden fazla bireyin içinde bulunduğu program, olay, etkinlik veya süreç detaylı olarak incelenmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu teknoloji destekli etkinliklerin içerikleri ve bu etkinlikleri uygulama süreçleri birer durum olarak ele alınarak incelenmiştir.

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde verilen Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlk birkaç haftası yüz yüze gerçekleştirilen bu ders, Covid-19 Pandemisinin ortaya çıkmasından dolayı çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu araştırma dersin çevrimiçi yürütülen kısmında gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı dördüncü sınıfının son döneminde öğrenim görmekte olan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarıdır. Bu ders kapsamında yapılan araştırmada 4 matematik öğretmeni adayını ile çalışılmış olup, bu çalışmada araştırmadaki iki öğretmen adayına odaklanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları seçilirken incelenen duruma yönelik detaylı bilgi verdiğinden dolayı ölçüt örnekleme yöntemi temel alınmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde GeoGebra yazılımını kullanmayı bilmeleri ve teknoloji destekli geometri etkinlikleri geliştirme ve uygulama anlamında istekli ve gelişime açık olma durumları ölçütler olarak dikkate alınmıştır.

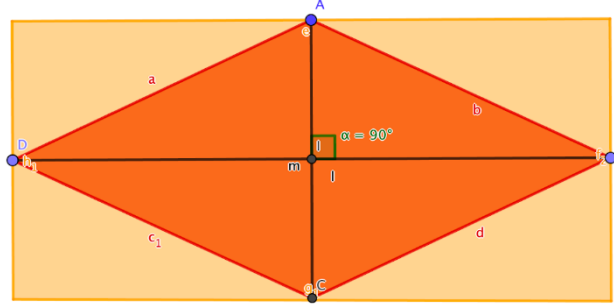
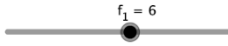
Öğretmen adaylarının geliştirdiği etkinlikleri içeren ders planları ve bu planların çevrimiçi ortamda yapılan mikro-öğretim süreçlerinin video kayıtları çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından bir tanesi 7. Sınıf kazanımlarından dairede alan öğretimi ile ilgili bir etkinlik geliştirirken diğer öğretmen adayı ise yine 7. Sınıf kazanımlarından eşkenar dörtgenin alanı ile ilgili teknoloji destekli etkinlik geliştirmiştir. Veri grubundan geliştirilen etkinlikler doküman analizi yöntemi ile incelenirken, öğretmen adaylarının mikro-öğretim kayıtları video metodolojisi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği için farklı veri grupları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca, verileri iki araştırmacı beraber tartışarak analiz etmişler ve fikir çatışması olduğu durumlarda fikir birliğine vararak analiz sürecini tamamlamışlardır.

BULGULAR

Matematik Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Destekli Etkinlik Planları

İlk öğretmen adayı, 7. sınıf kazanımlarından eşkenar dörtgenin alan bağıntısını elde etmeyi amaçlayan bir etkinlik geliştirmiştir (bkz. Şekil 1). Öğretmen adayı, etkinliği uygulama sürecini aşağıdaki gibi ele almıştır:

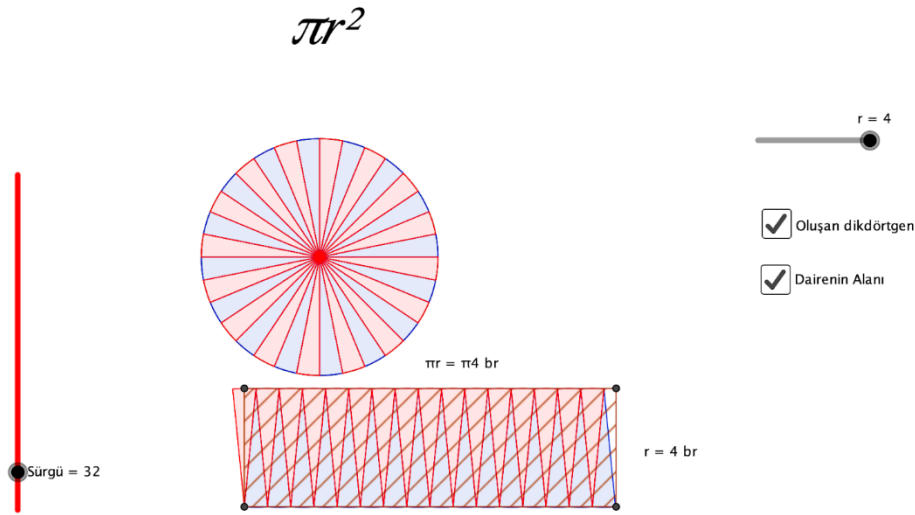
- Öncelikle eşkenar dörtgenin özelliklerinin hatırlatılması ile başlayacağım. Daha sonra eşkenar dörtgenin köşegenlerinden bu köşegenlere paralel çekerek dikdörtgen elde edeceğiz.
- Eşkenar dörtgenin köşegenleri ile ve oluşturduğumuz dikdörtgenin kenarları arasındaki uzunluk ilişkisinden yararlanarak dikdörtgenin alanının bulunmasını sağlayacağım.
- Daha sonra eşkenar dörtgen ve dikdörtgen içerisinde oluşan eş üçgenlerin sayısından yararlanarak bu iki dörtgen arasındaki alan ilişkisinin belirlenmesini sağlayacağım.
- Elde edilen son iki veriden yararlanarak eşkenar dörtgenin alanını veren matematiksel ifadeye ulaşılmasını sağlamış olacağım.



Şekil 1. Birinci öğretmen adayının eşkenar dörtgen etkinliği

İkinci öğretmen adayı ise 7. sınıf kazanımlarından dairede alan formülünü elde etmeyi amaçlayan bir etkinlik tasarlamıştır (bkz. Şekil 2). Bu öğretmen adayı etkinliğini aşağıdaki gibi uygulamayı planlamıştır:

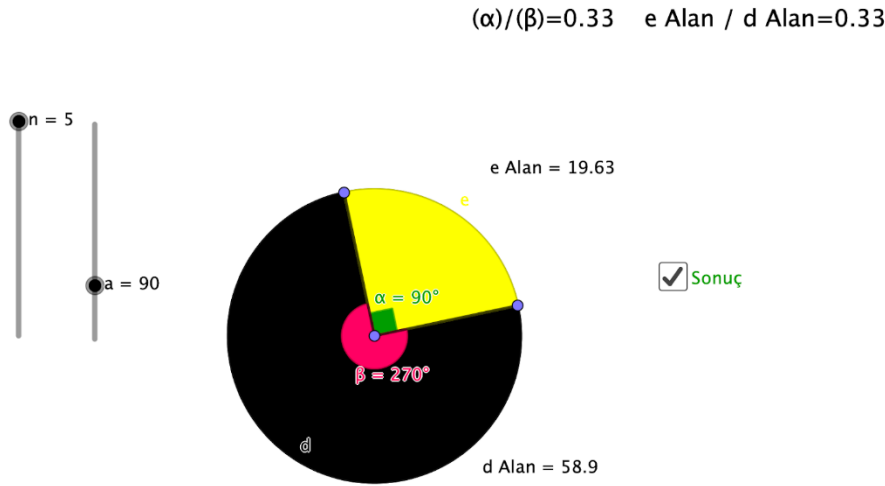
- Formül ezberlemekten ziyade formülün nereden geldiğini öğreneceklerdir.
- Sürgüye bağlı olan daire dilimleri sayımı yavaş yavaş arttıracam. Daire dilimlerinin sayısı arttıkça, daire dilimleri çerçevesi verilmiş olan dikdörtgen içerisine giderek daha iyi oturacak yani dikdörtgeni daha iyi dolduracak.
- Öğrencilerin bunu daha iyi fark etmeleri için ilk başta 4 olan daire dilimi sayısını giderek artacak biçimde canlandıracağım.
- Daire dilimleri ile dikdörtgenin birebir eşlendiğini fark ettiklerinde dikdörtgenin alan formülü ve dairenin çevresini kullanarak dairenin alan formülüne ulaşmalarını bekleyeceğim.
- Bilememeleri durumunda alttaki dikdörtgen ile üstteki dairenin alanının aynı olduğunu belirteceğim.
- Ardından dikdörtgenin kenar uzunluklarını bulmalarını isteyeceğim.
- Sürgüyü değiştirdikçe dikdörtgenin alanı ile dairenin alanının aynı olduğunu daha iyi öğrenebileceklerdir.



Şekil 2. İkinci öğretmen adayının dairede alan etkinliği

İkinci öğretmen adayı ayrıca daire diliminin alanını hesaplama amacıyla bir teknoloji destekli etkinlik tasarlamıştır. Bu etkinlikte öğretmen adayı:

- Bir daire merkez açılarına göre iki parçaya ayrılmış olacak ve bu merkez açıları bir sürgüye bağlı olacak. Sürgünün değişmesi dairenin merkez açısını da değiştirecek.
- Öncelikle dairemizin merkez açısını 180 dereceye getireceğim ve öğrencilerin ne gördüklerini soracağım.
- Öğrencilerin, ekranda açılar ve alanlar arası ilişkiyi veren canlı metne dikkatlerini çekeceğim ve metne baktıklarında $180/180=1$ denkleminin alanlar için de geçerli olduğunu buradan da görebiliyoruz diyeceğim.
- Daire iki eş parçaya ayrıldığına göre “Her bir parça ne kadardır?” diye soracağım.
- Ardından ikinci aşamada sürgümüzü 90 dereceye getireceğiz ve iki daire dilimi arasındaki ilişkiyi aynı şekilde inceleyeceğiz.
- Sürgüyü 60 derecelik bir açıya sabitleyeceğim.
- Etkinliğimde yer alan sonuç düğmesine basarak çıkan metni okumalarını isteyeceğim.
- Son olarak daire diliminin alanı ile ilgili genellemeye ulaştıracağım.

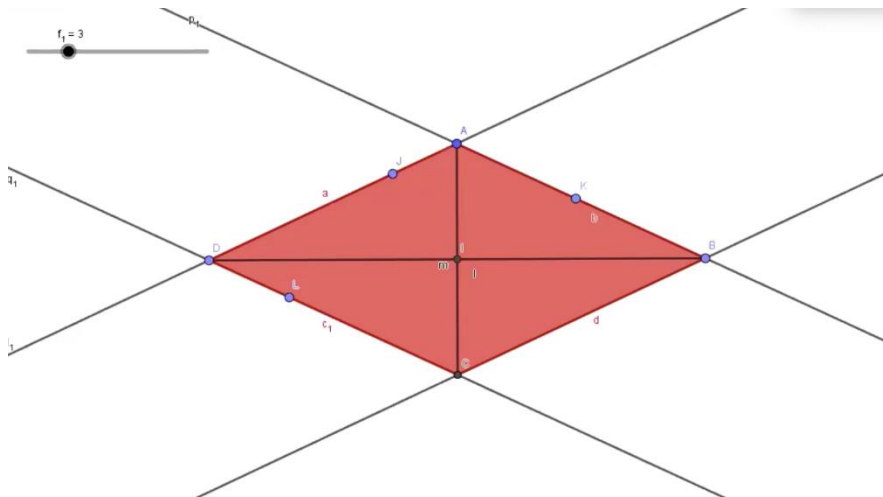


Şekil 3. İkinci öğretmen adayının daire diliminin alanı etkinliği

İki öğretmen adayının da 7. sınıf düzeyinde gerçekleştirdikleri bu etkinliklerin çevrimiçi ortamda mikro-öğretim uygulamalarında planlarını öğretimlerine nasıl yansıttıkları incelenmiştir.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Online Mikro-öğretim Süreçleri

Birinci öğretmen adayının etkinlik planını kısmen uyguladığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adayı eşkenar dörtgenin özelliklerini keşfetme aşamasında diğer öğretmen adaylarından gelen yanıtları GeoGebra'nın araçlarını kullanarak doğrulamıştır. Bu süreçte şekil üzerinde çeşitli inşalar yapıp (Teknolojik eylemin çeşidi-C) öğrencilerin matematiksel kavramları ve ilişkileri göz önünde bulundurarak eşkenar dörtgene dair kavramsal bilgiyi oluşturma süreçlerini desteklemiştir (Matematiksel derinlik 3 ve 4) (bkz. Şekil 4)



Şekil 4. Birinci öğretmen adayının çevrimiçi mikro-öğretiminde yaptığı bir inşa örneği

Bunun yanı sıra, birinci öğretmen adayı katılımcıların önerilerini doğrularken GeoGebra'nın araç çubuklarını sınırlı olarak kullanmıştır. Örneğin sürgü aracını (Teknolojik eylemin çeşidi-D) etkinlikte tasarlamasına rağmen kullanmamıştır. Bu süreçte öğrenci olarak katılan bir öğretmen adayı

ile birinci öğretmen adayının arasında aşağıdaki gibi bir diyalog geçmiş ve araştırmacılar ve diğer öğretmen adaylarının da önerisi ile sürgüyü hızlıca kullanmıştır.

Öğretmen Adayı 1 (ÖA1): Bakın ne çıktı arkadaşlar, her bir kenarın uzunluğu eş çıktı değil mi? O zaman buna eşkenar dörtgen deme konusunda hemfikir miyiz? Sorusu olan var mı? Alabilirim

Öğrenci: Sadece burada eşit çıktı diye diyebilir miyiz öğretmenim?

ÖA1: Sadece burada eşit çıktı dediğimde mesela ne geliyor aklına? Farklı bir dörtgen olduğunu söyleyebilir misin?

Öğrenci: Yani mesela hepsi 3 çıktı diye bütün hepsinde eşittir diyebilir miyiz?

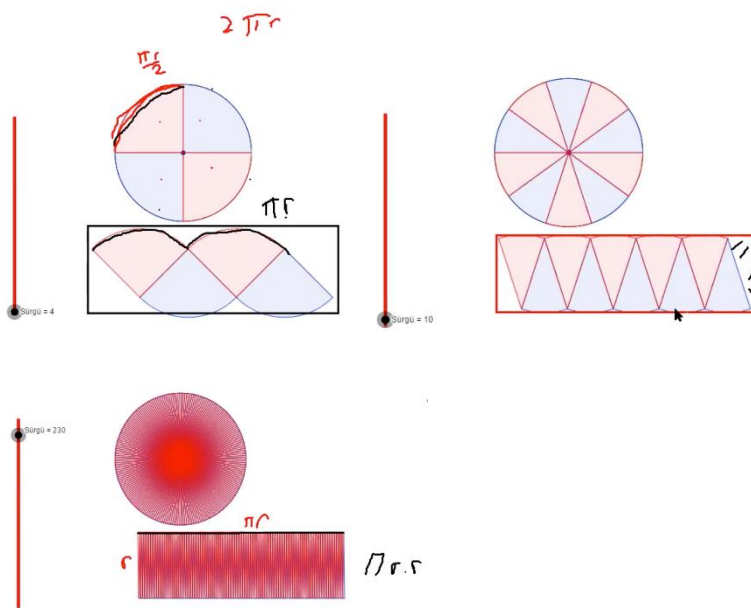
ÖA1: Nasıl yani?

...

ÖA1: Şöyle bakarsak, bakalım koruyor mu diğer kenarlar [bu sırada öğretmen adayı öneri üzerine sürgüyü sürüklemektedir fakat yaptığı sürüklenme hızlı bir şekildedir]? Bakın mesela açılar koruyor, kenarlar koruyor değil mi?

Öğretmen adayının söylemlerinden de anlaşıldığı üzere teknolojiyi sınırlı bir şekilde kullanmasının yanı sıra, eşkenar dörtgenin özelliklerini keşfetme ve alanının genellemesi aşamasında sorduğu sorulara çoğunlukla kendisi yanıt vererek, katılımcıları matematiksel derinlik olarak 1 veya 2. seviyelere ulaştıracak düzeyde az sayıda soru sorduğu (genelde yönlendirmeler yaptığı) belirlenmiştir. Bu öğretmen adayını etkinlik planını online mikro-öğretim sürecine tamamıyla yansıtmasa da online mikro-öğretim sayesinde planlama ve uygulama arasındaki farkı gördüğünü ve bu anlamda da mikro-öğretim yapmanın önemini fark ettiğini dile getirmiştir.

İkinci öğretmen adayını da birinci öğretmen adayına benzer şekilde etkinliğin uygulama sürecinde sorduğu soruları kendisi cevaplayarak katılımcılara planladığının aksine çok fazla söz vermemiştir. Bunun yanı sıra, ikinci öğretmen adayının yaptığı öğretimde katılımcılar sadece verilen çizimleri yorumlayarak bilgi edinmişlerdir. Etkinliği uygularken, etkinliğin yapısından dolayı sürgüyü adım adım kullanmıştır (bkz. Şekil 5). Fakat yine de hem ölçme hem de sürgü kullanımının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 5. İkinci öğretmen adayının çevrimiçi mikro-öğretimde yaptığı sürgü kullanım örnekleri

İkinci öğretmen adayının çevrimiçi yaptığı mikro-öğretim uygulamasında, katılımcıların kavramsal fikirleri oluşturması, süreçleri ve ilişkiyi açıklaması (Matematiksel derinlik-3 ve 4) veya dairenin ve daire dilimin alanına dair genellemeye (Matematiksel derinlik- 5) varmasını sağlayacak şekilde etkinliğini yürütemediği belirlenmiştir. Fakat, bu öğretmen adayı da birinci öğretmen adayı gibi online mikro-öğretim uygulaması yapmanın ve öğretiminin tartışılmasının teknoloji destekli etkinlikleri uygulamasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Dünyada beklenmedik bir şekilde tüm eğitim öğretimin çevrimiçi ortamlara taşınmasıyla beraber öğretmen eğitim programlarında da bazı revizelere gidilmiştir. Özellikle son sınıf öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir yere sahip olan Öğretmenlik Uygulaması dersinin içeriğinde de daha önce sınıf-içi ortamlarda öğretim yapmamış olan öğretmen adayları için değişikliklerin yapılması zorunlu olmuştur. Bu anlamda, bu çalışma kapsamında bu dersi alan öğretmen adayları ile beraber çevrimiçi mikro-öğretim uygulamaları yapılmış ve bu uygulamalar incelenmiştir. Çevrimiçi ortamda yürütülen bu ders kapsamında, öğretmen adaylarının teknoloji destekli etkinlik tasarlama ve bu etkinliklerin mikro-öğretim uygulamalarını yapma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yüz yüze yapılan mikro-öğretim uygulamalarındaki katılımcılara paralel olarak (Bozkurt & Yiğit Koyunkaya, 2020, 2022), bu çalışmadaki öğretmen adayları da yapılan öğretimin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığına değinmişlerdir. Ayrıca, bunun yanı sıra, çevrimiçi mikro-öğretim yapmanın hem katılımcılar hem de araştırmacılar için olumlu yanlarının olduğu görülmüştür. Özellikle, bu şekilde yapılan öğretimin öğretmen adaylarının ekran paylaşımı özelliği sayesinde etkinliklerini diğer kişilerle paylaşma ve GeoGebra yazılımının dinamik özelliklerini (sürgü/sürükleme) etkileşimli bir şekilde kullanma konularında kolaylık sağladığı görülmüştür (Kokkinos, 2022; Roza, 2021). Ayrıca, öğretmen adayları, bu yazılım ile geliştirdikleri etkinlikleri kendi bilgisayar ekranlarını paylaşmak suretiyle uygulayarak normal sınıfta yaşayabilecekleri problemleri yaşamamışlardır (örn. ekrandaki görüntünün tasarlanana göre daha büyük veya küçük olması ve renklerinin değişmesi gibi). Bunun yanı sıra, çevrimiçi ortamda yapılan mikro-öğretim uygulamaları kolaylıkla kayıt altına alınarak katılımcılara kendi öğretimlerini inceleyip eksik veya iyi yanlarını görmek için ve araştırmacılara da veriye kolay bir şekilde ulaşmak için olanak sağlamıştır (Kokkinos, 2022).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma çevrimiçi ortamda yapılan mikro-öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının GeoGebra yazılımı ile etkinlik tasarlama ve bu etkinlikleri uygulama anlamında mesleki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu anlamda, her ne kadar yüz yüze eğitim devam etse de Öğretmenlik Uygulaması ve benzeri derslerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak yapılmasının beklenmedik durumlarda öğretmen adaylarını çevrimiçi eğitime geçiş sürecine hazırlama anlamında önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu çalışmada yapılan uygulamalara benzer uygulamalar yapılarak matematik öğretmenlerinin de teknoloji destekli etkinlik tasarlama ve uygulama bağlamında mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, D. (2016). Farklı öğretim yöntemleri ve sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının TPAB analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 89-111.
- Bowers, J.S., & Stephens, B. (2011). Using technology to explore mathematical relationships: A framework for orienting mathematics courses for prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(4), 285-304.
- Bozkurt, G., & Yiğit Koyunkaya, M. (2022). Supporting prospective mathematics teachers' planning and teaching technology-based tasks in the context of a practicum course. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103830.
- Bozkurt, G., & Koyunkaya, M. Y. (2020). From micro-teaching to classroom teaching: An examination of prospective mathematics teachers' technology-based tasks. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(3), 668-705.
- Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston:Pearson.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Mathematics standards*. Retrieved April 16, 2021 from <http://www.corestandards.org/Math/>
- Kokkinos, T. (2022). Student Teachers and Online Microteaching: Overcoming Challenges in the Age of the Pandemic. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1897-1909.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th edition). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Roza, V. (2021). Incorporating both Zoom and YouTube in Micro Teaching Class during the Covid-19 Pandemic: An Effectiveness Investigation. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1779, No. 1, p. 012033). IOP Publishing.
- Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4 (2-3), 110-138.
- Yin, R. (2018). *Case study research: Design and methods* (6th ed.). London: Sage.

KÜRESEL VATANDAŞLIK ÖĞRETİM PROGRAMI TASLAK ÖNERİSİ: ÖĞRETMEN ADAYI VE UZMAN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen & Doktora Öğrencisi Gonca GÜNEŞ

Milli Eğitim Bakanlığı & İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir,
ggncgns@gmail.com

Doç. Dr. Gülçin MUTLU

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, gulcin.mutlu@idu.edu.tr

ÖZET

Küresel vatandaşlık sosyal adaleti savunma, farklı sosyal gruplar arası yardımlaşmayı teşvik etme, çeşitliliklere değer verme ve daha iyi bir dünya için kendini sorumlu hissetme gibi beceriler ile ilişkili bir kavram olarak ifade edilebilir (Reysen, Larey ve Katzarska-Miller, 2012, s. 35). Küresel vatandaşlık fikri antik dönemlerden beri var olmasına rağmen, II. Dünya Savaşı'nda edinilen olumsuz deneyimler sonucunda, dayanışma, iş birliği ve barışı destekleyen bir dünya düzenine sahip olmak adına yeniden canlanmaya başlamıştır (Schattle, 2009). Bu eğilim, ilerleyen zamanda Birleşmiş Milletler öncülüğünde şekillenen sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde de açıkça ortaya konulmuştur. Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden "Nitelikli Eğitim" ana temalı dördüncü hedefin yedi alt hedefinden bir tanesi de (Hedef 4.7), sürdürülebilir kalkınma için eğitimin bir parçası olarak küresel vatandaşlığa odaklanmakta ve küresel sorunları çözmek için bu becerinin gereklilik ve önemini açık bir şekilde vurgulamaktadır. Dünya tarihindeki bu sosyal ve tarihi gelişim ve olgulara ek olarak, düz bir mantıkla bakıldığında da günümüzdeki birçok yerel sorunun çözülebilmesi için bireylerin daha küresel bir bakış açısına ve olaylara yönelik küresel bir farkındalığa sahip olmasının oldukça önemli ve gerekli bir yaşam becerisi haline geldiğini düşünmek mümkündür. Bu önemli yaşam becerisinin ulusal öğretim programlarımızdaki yerine bakacak olursak, ülkemizde küresel vatandaşlık eğitiminin daha çok sosyal bilgiler öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimi ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Ancak bireyleri birer küresel vatandaş olarak yetiştirmekte farklı disiplin alanlarından gelen tüm öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu nedenle, bu araştırma da küresel vatandaşlık eğitiminin öğretmen adaylarına sunulacak lisans düzeyinde bir ders olarak dahil edilmesi fikrine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada lisans düzeyinde okutulacak küresel vatandaşlık eğitim programına bir taslak oluşturmak adına bu kavrama ve bu kavramın öğretimine yönelik uzman ve öğretmen adaylarının sahip oldukları fikir ve görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ait nitel sonuçlar öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik mevcut algılarının alan yazında belirtilen küresel vatandaşlık becerilerinin sadece bir kısmını yansıttığını göstermiştir. Araştırma sonuçları ayrıca konu alanı uzmanı olarak katılımcı grubuna dahil edilen öğretmenlerin üniversite düzeyinde okutulacak bir küresel vatandaşlık dersinin temel içerik özellikleri arasında çevre bilinci ve insan hakları gibi değerleri sıklıkla vurguladığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara ek olarak, uzman görüşlerine göre, bu derste

öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kullanılmasının daha uygun olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerindeki bu öğrenci merkezli bakış açısına yönelik nitel sonuçlar, yine uzman görüşlerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı bir değerlendirme sürecinin desteklenmesi ile pekiştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: küresel vatandaşlık, küresel vatandaşlık eğitimi, sürdürülebilir kalkınma, nitel araştırma

A CURRICULUM PROPOSAL FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: AN EXAMINATION OF TEACHER CANDIDATES AND EXPERTS' OPINIONS

ABSTRACT

Global citizenship can be expressed as a concept related to skills such as advocating for social justice, encouraging cooperation between different social groups, valuing diversity and feeling responsible for a better world (Reysen, Larey, & Katzarska-Miller, 2012, p. 35). Although the idea of global citizenship has existed since ancient times, as a result of the negative experiences gained in World War II, it started to revive in order to have a world order that supports solidarity, cooperation and peace (Schattle, 2009). This trend later has also been clearly demonstrated in the sustainable development goals, which were shaped under the leadership of the United Nations. One of the seven sub-goals (Goal 4.7) of the fourth goal with the main theme of "Quality Education", one of the United Nations sustainable development goals, focuses on global citizenship as a part of education for sustainable development and clearly emphasizes the necessity and importance of this skill to solve global problems. In addition to these social and historical developments and phenomena in the history of the world, it is possible to think that it has become a very important and necessary life skill for individuals to have a more global perspective and a global awareness of events in order to solve many local problems today. If we look at the place of this important life skill in our national curricula, it is seen that global citizenship education in our country is mostly associated with social studies teaching and the training of social studies teachers. However, all teachers from different disciplines have important roles in raising individuals as global citizens. Therefore, this research focuses on the idea of including global citizenship education as an undergraduate course to be offered to prospective teachers. In this context, in this study, it is aimed to examine the ideas and opinions of experts and teacher candidates about the concept of global citizenship and its teaching in order to create a draft for the global citizenship education program to be taught at the undergraduate level. The qualitative results of the study showed that pre-service teachers' current perceptions of the concept of global citizenship reflect only one part of the global citizenship skills specified in the literature. The results of the research also reveal that the teachers included in the participant group as subject area experts frequently emphasize values such as environmental awareness and human rights among the basic content features of a global citizenship course to be taught at university level. In addition to these results, according to expert opinions, the utilization of student-centered learning and teaching activities in this course appear to be more appropriate. The qualitative

results of this student-centered perspective in the learning-teaching processes were reinforced by experts' again emphasizing an evaluation process in which alternative evaluation approaches are used.

Keywords: global citizenship, global citizenship education, sustainable development, qualitative research

GİRİŞ

Küresel vatandaşlık fikri antik çağlardan beri var olmasına rağmen, II. Dünya Savaşı'ndan sonra yeniden canlanmaya başlamıştır (Schattle, 2009). Küresel vatandaşlık çeşitli disiplinlere ve bakış açılarına göre farklı tanımlamalara sahip olduğu söylenebilir. Genel tanımıyla küresel vatandaşlık, başkalarına, topluma ve çevreye karşı duyulan bir sosyal sorumluluk algısı, kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve bu farkındalığı kültürlerarası iletişimlerde gözetebilme becerisi bağlamında ortaya çıkan bir küresel yeterlik algısı ve yerel, ulusal ve küresel sorunların çözümü için duyarlılık ve gönüllü katılımı ve girişimlerde bulunmayla alakalı bir küresel vatandaş bağlılığı becerisi gibi özellikleri ve olguları içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (Morais ve Ogden, 2011, ss. 447-448). Yukarıda bahsi geçen beceri ve özellikleri destekler biçimde, küresel vatandaşlık gibi çok boyutlu bir kavramının güncel olarak sıklıkla ilişkilendirildiği kavramlar arasında sorumluluk, farkındalık ve katılım gibi kavramlardan bahsetmek mümkündür (Schattle, 2009). Literatürde istikrarlı bir şekilde küresel vatandaşlığın üç kapsayıcı boyutundan bahsedilmektedir (Morais ve Ogden, 2011). Bu üç temel boyut a) *sosyal sorumluluk* (küresel adalet ve eşitsizlikler, fedakârlık ve empati, küresel ve kişisel sorumluluk), b) *küresel yeterlilik* (kişisel farkındalık, kültürlerarası iletişim, küresel bilgi) ve son olarak c) *küresel vatandaşlık bağlılığı* (sivil organizasyonlara katılım, politik söylem ve küresel aktivizm) olarak isimlendirilmiştir (Morais ve Ogden, 2011, s. 447). Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden "Nitelikli Eğitim" ana teması bağlamında ifade edilmiş olan dördüncü hedefin toplam yedi adet alt hedefinden bir tanesinde (Hedef 4.7), küresel vatandaşlık kavramına özel bir vurgu yapılmakta ve bu hedef küresel sorunların çözülebilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın desteklenebilmesi için küresel bir dayanışma ve iş birliği algısına sahip olmanın gerekliliğine değinmektedir (United Nations, 2015). Benzer bir şekilde, Brunold ve Ohlmeier (2022), Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu'nun (UNECE) sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için eğitimi temel odak noktası olarak belirlemesi ve buna ilişkin uygulamakta olduğu yöntemler üzerine konuşurken, UNECE'nin ileri sürdüğü "sürdürülebilirlikle ilgili içerik önceliklerinden" (sustainability-relevant content priorities) bahsetmişlerdir (s. 81) ve vatandaşlık kavramı da araştırmacılarca sürdürülebilir kalkınmayı desteklemek için gerekli olan bu önceliklerden birisi olarak ifade edilmiştir.

Küresel vatandaşlık kavramı bir küresel vatandaşta bulunması gereken özelliklerin ifade edilmesi ile daha somut bir temele oturtulmaya başlamıştır. Bu özellikler bağlamında, küresel vatandaşların kültürlerarası yeterlilik geliştirmeleri, dünya ve sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları, farklı dillerde iletişim kurabilmeleri ve kültürel farklılıkları belirleyebilmeleri gibi beceri alanlarına sahip olmalarına ilişkin temel bir bakış açısı mevcuttur (Morais ve Ogden, 2011; Unesco, 2014). Benzer bir şekilde,

küresel vatandaşlar insan haklarının bilincinde ve farklı kültürlerle saygılı olmalı, kültürler arası farklılıklardan kaynaklı yanlış anlamalardan sakınabilme ve farklı kültürel ortamlara uyum sağlama yeteneğine sahip olmalıdırlar (Bennet, 2010; Stewart, 2007).

Küresel vatandaşlık kavramına artan ilgi, vatandaşlık eğitiminde de küresel boyuta yönelik artan bir ilgi ile sonuçlanmıştır. Küresel vatandaşlık eğitiminin tek bir tanımı olmamakla birlikte, Unesco (2014) tarafından derlenmiş olan kapsamlı tanımında, küresel vatandaşlık eğitimi, okul öncesi dönemden başlayıp insan yaşamının farklı evrelerini de kapsayacak biçimde devam eden ve “örgün ve yaygın öğretimin programa bağlı ve program dışı her türlü etkinliğinin” işe koşulmasını gerekli kılmının yanında, “geleneksel ve geleneksel olmayan katılım yollarının” da uygulanmasını destekleyen bir eğitim anlayışı olarak ifade edilmiştir (s. 15).

Dünya sorunlarıyla mücadelede eğitim önemli bileşenlerden birisidir. Yerel görünen sorunların çözümünde bile küresel bakış açılarından yararlanılmasını zorunlu kılan bir dünyada yaşadığımızı düşünürsek, dünyayı anlamlandıran, küresel farkındalıkları yüksek, küresel sorunların üstesinden gelebilecek bireylerin erken yaşlardan itibaren birer küresel vatandaş olarak yetiştirilmesi günden güne daha önem kazanan eğitsel bir sorumluluk haline gelmektedir. Ülkemizde küresel vatandaşlık eğitimi daha çok sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitilmesi süreci ile ilişkilendirilmiştir. Ancak bireylere küresel vatandaşlık kavramının ve ilgili niteliklerin kazandırılmasında farklı disiplin alanlarından tüm öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle bu araştırma ‘Küresel vatandaşlık Eğitimi’ nin öğretmen adayları için lisans düzeyinde okutulacak bir ders olarak dahil edilmesi fikri üzerine kurgulanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda lisans düzeyinde küresel vatandaşlık eğitim programının temel özelliklerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu temel amaçlar doğrultusunda, mevcut çalışmada aşağıda belirtilmiş olan iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma içeriklerine hâkim alan uzmanların üniversite düzeyinde öğretmen adaylarına verilecek küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin bir dersin temel özelliklerine (dersin amaçları, dersin içeriği, dersin öğrenme-öğretme süreçleri ve dersin değerlendirilmesi) yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşlerini ve alan uzmanlarının (küresel vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma alanlarında bilgi ve deneyime sahip uzmanların) bu konuda geliştirilecek bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin görüşlerini araştırmayı hedefleyen nitel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ile ilgili daha önceden bilgi sahibi olup olmamaları çalışmayı gerçekleştirmek adına bir ölçüt niteliği taşımamaktadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik algılarını ve bu kavrama yönelik en basit ve genel şekliyle ne düşündüklerini incelemeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Benzer bir şekilde, alan uzmanlarının da üniversite düzeyinde geliştirilecek olan bir küresel vatandaşlık dersinin temel özelliklerine yönelik öneri ve görüşlerinin anlaşılabilir, yalın ve basit bir şekilde edinilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu mevcut araştırma, bir olgunun basit, öz ve doğrudan bir şekilde tanımlanmasına imkân sunan nitel bir araştırma deseni olan “nitel betimsel desen” çerçevesinde kurgulanmıştır (Lambert ve Lambert, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin batı illerinden birinde yer alan bir devlet üniversitesin İngilizce Öğretmenliği ($n=2$), Özel Eğitim Öğretmenliği($n=1$), Okul Öncesi Öğretmenliği($n=1$), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık($n=1$) bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğretmen olarak görev yapan üç alan uzmanı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından dört tanesi kadın ve bir tanesi erkektir. Katılımcı öğretmen adayları öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları farklı alan, genel kültür ve pedagoji temelli dersler bağlamında yeterli deneyime sahip olacakları düşüncesi ve ölçütünün gözetilmesi bağlamında, fakültenin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden çalışmaya katılma rızası gösterenler arasından seçilmiştir. Alan uzmanlarının belirlenmesinde de ölçüt örneklemeye gidilmiş ve sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili yetkinliğe sahip ve özellikle küresel vatandaşlık olgusu hakkında farkındalığı olan eğitimcilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Alan uzmanı grubundaki katılımcılar sosyal bilgiler öğretimi ve felsefe alanlarında lisans uzmanlığına sahiptirler ve katılımcıların iki tanesi kadın ve bir tanesi erkektir.

Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin edinilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında, birinci araştırma sorusuna cevap aramak amacı ile öğretmen adayları ile ve de ikinci araştırma sorusuna cevap aramak için alan uzmanları ile kullanılacak toplam iki farklı tür görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından alan yazında küresel vatandaşlık kavramına ilişkin içeriklerin incelenmesi sonrasında geliştirilmiş olan görüşme soruları, nitel araştırma ve eğitim bilimleri alanında uzmanlığa sahip iki akademisyen tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Anlaşılması güç olan birtakım ifadelerin sadeleştirilmesine yönelik önerilerin yerine getirilmesi ile görüşme formlarında iyileştirmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının iyileştirilmiş olan bu son halleri, pilot uygulama amacıyla, uzman görüşme formlarının denenmesi için iki öğretmene ve öğretmen adayı formunun denenmesi için ise iki öğretmen adayına yöneltilmiştir. Soruların sıralamalarının değiştirilmesi ve ufak kelime değişikliklerinin yapılması sonrası esas araştırmada kullanılacak görüşme formları en son hallerini almışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşleri şu gibi bazı sorular aracılığıyla edinilmeye çalışılmıştır: Size göre küresel vatandaş kavramı ne anlama gelmektedir? Sizce küresel vatandaşın sahip olması gereken temel özellikler nelerdir? Alan uzmanlarının görüşlerini edinmek amacıyla kullanılan bazı sorular ise şu şekildedir:

Öğretmen adaylarına küresel vatandaşlık ile ilgili bir ders verilecek olsa, bu dersin temel özellikleri sizce neler olmalıdır? Öğretmen adaylarına küresel vatandaşlık eğitimi verilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Görüşme sorularının çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitel veri setinin oluşturulabilmesi için görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşme verilerine araştırmacılar tarafından kodlar atanmıştır. Tümevarımcı yöntem izlenmiş ve kodlar sonrasında farklı temalara yerleştirilmiştir. Alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde tümden gelimci kodlama yöntemi izlenmiştir. Eğitim programının dört ögesi bağlamında (hedefler, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme) temalar oluşturulmuştur ve analizlerde ilgili ifadelerle uygun kodlar bir araya getirilmiştir. Analizlerin raporlanması sürecinde, alan uzmanlarına ait alıntılar için “A” ve öğretmen adaylarına ait alıntılar için ise “Ö” harfi kullanılarak katılımcılara ait önemli alıntılardan yararlanılmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcılardan kendi nitel görüşme kayıtlarının deşifre edilmiş yazılı formlarını okumak suretiyle ses kayıtlarının doğruluğunu ve araştırmacılarca doğru aktarılmış olduklarını onaylamaları istenmiştir. Bu uygulanan prosedür alan yazında Lincoln ve Guba (1985) tarafından “katılımcı teyidi” olarak isimlendirilmektedir.

BULGULAR

Araştırma soruları ışığında nitel veriler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri (Araştırma sorusu 1) ve uzman görüşlerine göre küresel vatandaşlık eğitimine yönelik geliştirilecek olan bir dersin özellikleri (Araştırma sorusu 2) olarak adlandırılan iki tema altında incelenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Kavramına Yönelik Görüşleri

Öğretmen adayları bu tema altında küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları küresel vatandaşlık kavramını açıklarken, sıklıkla bir küresel vatandaş da bulunması gereken özelliklere vurgu yapmışlardır. Şekil 1’de öğretmen adaylarının gözüyle bir küresel vatandaşta bulunması gereken özelliklere yönelik araştırmacılarca hazırlanan görsel sunulmuştur.



Şekil 1

Öğretmen Adaylarının Gözüyle Bir Küresel Vatandaşın Özellikleri

Katılımcı öğretmen adayları küresel vatandaşı kendini dünyaya karşı sorumlu hisseden, iyi bir dünya için çabalayan, empati kuran, farklılıklara saygı duyan birey olarak ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

“Dünya sorunlarına, küresel sorunlara duyarlı olan, empatik düşünen, sadece kendi milletiyle alakalı değil aynı zamanda tüm dünyadaki insanların yaşadığı sorunlara duyarlı olan kişi küresel bir vatandaş olabilir” (Ö1)

“Çok bilgi sahibi değilim ama küresel vatandaş hem kendi toplumu hem dünya sorunları için bir şeyler yapandır” (Ö2)

“Dünyada yaşayan, insani nitelikleri olan, empati kuran insanlar küresel vatandaşdır” (Ö3)

Öğretmen adaylarının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları küresel vatandaşlık kavramını daha çok kendisinden başka insanlara yönelik duyulan sorumluluk, anlayış ve saygı çerçevesinde tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda, araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramının özellikle sosyal sorumluluk yönüne ilişkin bir farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. İyi bir dünya için çabalama ve dünyayı daha yaşanabilir ve güzel bir yer haline getirme konusundaki katılımcı görüşü ise küresel vatandaşlığın ayrıca dünyada farklı güzellikleri sağlamak adına eylem ve katılım gerektiren bir olgu olduğuna yönelik bir bakış açısını ortaya koymaktadır.

Alan Uzmanlarının Küresel Vatandaşlık Eğitime Yönelik Geliştirilecek Olan Bir Dersin Özellikleri ile İlgili Görüşleri

Küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili verilecek bir dersin öğretim programına yönelik uzman görüşlerinden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda eğitim programının dört ögesi çerçevesinde dört tema ortaya çıkarılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2

Alan Uzmanlarına Göre Küresel Vatandaşlık Eğitimi Dersi Programının Temel Özellikler

Hedefler bağlamında uzman görüşlerinin ışığında bir değerlendirme yapıldığında, uzmanlar okutulacak bu yeni dersin hedeflerinin, öğrencilerin çevreye duyarlı, iletişim becerisi yüksek, farklılıklara saygılı, demokrasinin temel ilkelerini bilen, adil bireyler olarak yetişmesini sağlayacak şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Dünyada rahat bir şekilde yaşayacak, iletişim becerisine sahip, farklılıklara saygılı, çevreye duyarlı bireyler yetiştirebilmek en önemli hedeflerimizin başında gelmelidir. Dünyayı görebilen ve anlayabilen kişi küresel vatandaştır. Dünyayı daha eşit ve adil kılmak için çalışan bireyler yetiştirmek hedefimiz olmalıdır.” (A1)

“Demokrasinin temel ilkelerini bilen, insanın sadece insan olduğu için değerli olduğunu savunan, etnik ayrımcılık yapmayan, adaleti savunan, farklı bakış açısına sahip, çevreci bireyler yetiştirmek hedefimiz olmalıdır.” (A2)

İçerik bağlamında uzman görüşleri analiz edildiğinde en çok insan hakları, eşitlik, çevre eğitimi, ahlak eğitimi, yabancı dil eğitimi, uluslararası hukuk gibi konulara değinilmiştir. Bu anlamda, bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“İnsan hakları, evrensel değerler, kişisel gelişim, yabancı dil eğitimi, uluslararası hukuk, çevre eğitimi, eleştirel düşünme becerileri gibi konuların küresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili bir dersin içeriğinde mutlaka bulunması gerektiğini düşünüyorum.” (A1)

“İnsan hakları, eşitlik, adalet eğitimi, çevre eğitimi, ahlak eğitimi, düşünme becerileri konularının içeriği oluştururken dahil edilmesinin faydalı olacağı inancındayım.” (A3)

Öğrenme öğretme süreçleri bağlamında uzman görüşleri incelendiğinde, özellikle öğrenci merkezli öğrenme öğretme etkinlikleri bağlamında önerilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Alan uzmanları mevcut içeriklerin, öğretmen adaylarının ancak sürecin bir parçası olduğunda daha etkili öğrenilebileceğini ifade etmektedirler. Bu anlamda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Grup çalışmaları yaptırılmalı, uygun tartışma ortamları oluşturulmalı ve farklı kültürlerle etkileşim kurmalarını sağlayacak ders etkinlikleri tasarlanmalıdır. Drama yoluyla empati kurma becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin küresel vatandaşlık kavramını daha iyi anlayabilecekleri inancındayım.” (A2)

“Öğrenci değişim programları ile öğrencilerin farklı kültürleri görmeleri sağlanmalı, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Öğrenci değişim programları için öğrencilere yeterli desteğin sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Farklı kültürlerle tanışmak insanın bakış açısını genişletir. Her zaman bu mümkün olmayabilir ancak bu durumlarda da öğrencilerin farklı ülkelerdeki öğrencilerle etkileşimi sağlayacak online görüşmeler sağlanabilir, dünyada yaşayan olaylarla ilgili farkındalık oluşturmak için öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak işbirlikli çalışmalar öğrenme öğretme ortamlarına dahil edilmelidir.” (A3)

Değerlendirme bağlamında uzman görüşleri incelendiğinde ise aslında yukarıda ifade edilen öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin de yansımaları olacak şekilde, alternatif değerlendirme yaklaşımlarını ön plana çıkaran ifadeler dikkat çekicidir. Uzman görüşlerinde özellikle ürün seçki dosyası (Portfolyo) gibi sürece yayılan değerlendirme türlerine vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Amacımızın küresel vatandaş yetiştirmek olduğunu söylüyorsak tabi ki geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını işe koşmamız mümkün değil. Bu nedenle sürece yaydığımız, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini gözlemlememize yardımcı olacak değerlendirme yaklaşımları kullanmalıyız. Proje çalışmaları, raporlaştırma, yansıtma gibi yöntemleri işe koşmalıyız.” (A3)

“Değerlendirme aşamasında işbirlikli çalışmalara yer verebiliriz. Seminer, çalıştay çalışmaları yaptırabiliriz. Bu ders kapsamında sonuç değerlendirmeden daha ziyade sürece yayılan bir değerlendirme yapılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu tür konuların yazılı sınav gibi geleneksel şekilde değerlendirilmemesi gerektiği düşüncesindeyim.” (A1)

TARTIŞMA

Araştırmanın ilk sorusunda öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramını daha çok empati, duyarlılık, dünyaya karşı kendini sorumlu hissetme kavramlarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Alan yazında bu tanımlamaları destekler çalışmalar yer almaktadır (Çolak, 2015; Göz, Balbağ ve Çermik, 2015; Schattle, 2009). Bununla birlikte, küresel vatandaşlık kavramının çok daha geniş kapsamlı bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Küresel vatandaşlık Guo (2014) tarafından da küresel bağlamda sorumlu davranma ve hesap verilebilirlik ilkelerinin günlük yerel eylem ve uygulamalarda işletildiği bir 21.yüzyıl yaşam becerisi olarak tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının ifadelerinde özellikle bu eyleme yönelik ifadelerin daha az sıklıkla yer aldığı ve özellikle küresel vatandaşlık olgusunun kavramsal ifadesi ve tanımlanmasına yönelik giriş düzeyinde temel bir bilgi düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramının daha çok sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin temel bir farkındalığa sahip oldukları söylenebilmekle beraber, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmanın küresel vatandaşın sahip olması gereken bir nitelik olduğuna yönelik görüşlerinde de düşük düzeyde de olsa küresel vatandaşlık kavramının küresel yeterlik boyutuna dair bir farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Fakat, öğretmen adaylarına ait nitel verilerde, daha önce de ifade edildiği gibi küresel vatandaşın dünya sorunlarına yönelik eyleme geçmesini gerektiren bir takım özellik ve becerileri hakkındaki ifadelerle net bir şekilde karşılaşılmaması itibariyle, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık kavramının alan yazındaki diğer bir temel boyutu olan küresel vatandaşlık bağlılığı boyutu ile ilgili bilgi ve farkındalık bağlamında eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlıkla ilgili derinlemesine ve kapsamlı bir bilgi düzeyine sahip olmaması ülkemizde vatandaşlığın küresel ve tüm dünyayı ilgilendiren bir olgu olarak daha az vurgulanıyor olması ve bir disiplin alanı olarak küresel vatandaşlık eğitimi derslerinin verilmiyor olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmen adaylarına verilecek küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir dersin temel özelliklerine yönelik uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda dersin hedefleri içerisinde sorgulayan, insani değerleri yüksek, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi üzerinde görüş bildirilmiştir. Dersin içerik özellikleri bağlamında çevre bilinci ve insan hakları, yabancı dil, ahlaki ve evrensel değerler gibi bir takım konu alanları vurgulanmış, öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenci merkezli bir bakış açısının ve değerlendirme süreçleri kapsamında ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Alan yazında da bu görüşlerle paralellik gösteren araştırmalar yer almaktadır (Balbağ ve Türkcan, 2017; Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu, 2016; Oxfam, 2006). Bu durum alan uzmanlarının küresel bakış açısına ve küresel farkındalığa sahip öğretmen adaylarının yetiştirilmesini önemseydiği ve küresel vatandaşlık kavramının bir yaşam becerisi olarak öğretim programlarında yer almasını destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular ışığında, küresel sorunların ele alındığı, küresel vatandaşlık ve ilgili alt kavramlar ve boyutları çerçevesinde bir farkındalığın geliştirilmeye çalışıldığı üniversite düzeyinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ile ilgili programlar dahilinde okutulabilecek derslere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ülkemizin de destekçisi olduğu Birleşmiş Milletler 2030 yılı Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin gerçekleştirilmesi bağlamında sürdürülebilir kalkınma için eğitimin desteklenmesi ve nitelikli eğitim genel hedefinin altında yer alan alt hedefleri gerçekleştirmek bağlamında adımlar atılması önemlidir. Bu bağlamda, bu nitelikli eğitimi sağlamak için gerekli olan alt hedefler arasında açık bir şekilde belirtilmiş olan küresel vatandaşlık kavramının hem mevcut öğretmen adaylarına kazandırılması hem de bu öğretmen adaylarının gelecekteki kendi öğretmenlik kariyerleri kapsamında bu kavramın farkında olarak kendi öğrencilerini yetiştirmesi yollarıyla sürdürülebilir kalkınmayı desteklemek hususundaki adımlar çok değerlidir. Küresel vatandaşlığın küresel yeterlilik boyutu ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyinin artırılması için öğretmen adaylarımızın ve hatta tüm kademedeki öğrencilerimizin kültürlerarası iletişim kurabilmelerini desteklemek adına onlara yurtdışı deneyimini sağlayacak Erasmus+ Programları gibi uluslararası değişim, öğrenim ve staj programları yaygınlaştırılmalıdır. Uluslararası iş birliği ve diyalogu artırmak adına üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilecek uluslararası ortaklı araştırma projelerinin ya da benzer çalışma ve etkinliklerin yürütülmesi ve öğrencilerimizin de bu projelerde görevler alması onların küresel vatandaşlık algılarının gelişmesine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Balbaş, L.N. ve Türkcan, B. (2017). İlkokul 4.Sınıf Öğrenci ve Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(2), 216-249.
- Bennett, M. (2010, Şubat). *Creating an interculturally competent campus to educate global citizens*. Universidad 2010 7th International Congress on Higher Education, The University for a Better World Konferansında sunulan bildiri, Havana, Cuba. Erişim adresi: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/creating_ic_campus.pdf
- Brunold, A. & Ohlmeier, B. (2022). Civic Education for Sustainable Development of UNESCO – Decade 2005–2014. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 13(2). 79-90.
- Çermik,F., Çalışoğlu, M. ve Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık Eğitimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(3), 775-790.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Göz, N., L., Balbağ, M., Z. ve Çermik, F. (2015) *Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi*, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri (21- 23 Mayıs 2015), Bartın, Türkiye.
- Guo, L. (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-23.
- Lambert, V., & Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256. Erişim adresi: <https://www.tcithaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- Lincoln, Y. ve Guba, E (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Morais, D.B., ve Ogden, A.C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445– 466.
- Oxfam (2006). *Education for global citizenship a guide for schools*, Erişim adresi: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
- Reysen, S., Larey, L. W.,and Katzarska-Miller, I. (2012). College course curriculum and global citizenship. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(3), 27-39.
- Schattle, H. (2009). *Global citizenship in theory and practice*. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (ss. 3–20). New York: Routledge.
- Stewart, V. (2007, April 2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64(7),8-14.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.Paris: Unesco.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. The General Assembly, A/RES/70/1.Erişim adresi: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

ALTERNATİF ALANLARDAN ÖĞRETMENLİĞE YOLCULUK: BİR KURAM OLUŞTURMA ÇALIŞMASI

Doktora Öğrencisi Büşra AKYÜZ TİNGİL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, busra.akyuzb@gmail.com

Doktora Öğrencisi Emine PEKKARAKAŞ

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Bursa, epekkarakas@gmail.com

Doç. Dr. Gülçin MUTLU

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulcin.mutlu@idu.edu.tr

ÖZET

Eğitim bilimleri araştırmaları altında, öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının düşüncelerinin onların mesleki kariyerlerine olan etki ve yansımalarının incelendiği ve genel olarak “öğretmen inançları” araştırma alanı ismi ile ifade edilen bir çalışma ve araştırma alanı mevcuttur. Bu bağlamda, hizmet öncesi ve hizmet içi süreçte öğretmen adayı ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği ve farklı nitel araştırma desenleri ile yürütülmüş (metafor çalışmaları, olgu bilim çalışmaları, kültür bilim çalışmaları gibi) birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacıların ulaşabildiği ilgili alan yazın çerçevesinde, öğretmen adaylarının özellikle de farklı mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş yapan öğretmen adaylarının mesleki dönüşüm ve gelişim süreçlerini kuram oluşturma deseni çerçevesinde araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu mevcut çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlik mesleğini icra etmek için alternatif bir eğitim programı olarak da ifade edilebilecek olan pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına kayıtlı olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) geçirdikleri mesleki gelişimsel değişim ve süreçleri incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma yaklaşımının izlendiği araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe geçiş süreçleri hakkındaki düşüncelerini ve deneyimlerini araştırmak için on öğretmen adayıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama, pedagojik formasyon eğitiminin (bahar döneminin) başında başlamış, eğitim bitimi ile sona ermiştir. Araştırmaya ait nitel verileri edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ($n=3$) kullanılmıştır. Edinilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda pedagojik formasyon eğitimi süreci hakkında (1) Belirsizlik, Merak ve Heyecan, (2) Kişisel ve Mesleki Farkındalık, (3) Rahatlama, Mutluluk ve Hüzün olmak üzere üç ana evreden oluşan bir teorik model ortaya konulmuştur. **Anahtar sözcükler:** pedagojik formasyon sertifika eğitimi programı, öğretmen eğitimi, öğretmen inançları, kuram oluşturma

A JOURNEY TO TEACHING FROM ALTERNATIVE NON-TEACHING DEGREES: A GROUNDED THEORY STUDY

ABSTRACT

The research venue of “teacher beliefs”, which probes into the effects and reflections of pre-service teachers’ thoughts on their professional careers, is assumed to be a separate field of study and research in teacher education within the larger scope of educational sciences research. In this context, it is possible to see many qualitative studies conducted with different qualitative research designs (such as metaphor studies, phenomenological studies, ethnographic studies) in which the views of teacher candidates and teachers are examined in the pre-service and in-service processes. Within the framework of the relevant literature accessible to the researchers, no study was found that investigated the professional transformation and development processes of teacher candidates, especially those who transitioned to teaching from different graduation programs, by means of grounded theory as a research design. The aim of this current study is to examine the professional developmental changes and processes of the students (pre-service teachers) enrolled in the pedagogical credentialing program, which can also be expressed as an alternative education program to practice a teaching profession in Turkey. In the research, in which a grounded theory approach, one of the qualitative research designs, was followed, in-depth interviews were conducted with ten pre-service teachers in order to investigate their opinions and experiences concerning their transition to teaching. Data collection process started at the beginning of the pedagogical credentialing program (in the spring semester) and ended with the end of the training. Semi-structured interview forms ($n=3$) developed by the researchers were used to obtain the qualitative data. Content analysis was used for data analysis. As a result of the data analysis, a theoretical model consisting of three main phases, namely (1) Uncertainty, Curiosity and Excitement, (2) Personal and Professional Awareness, (3) Relaxation, Happiness and Sadness, was put forward about the (alternative) teaching credentialing process.

Keywords: alternative teaching credential program, teacher education, teacher beliefs, grounded theory

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi, hizmet öncesinden başlayarak öğretmenlerin mesleki yaşamı boyunca ihtiyaç duydukları bilgi, tutum, davranış, yaklaşım, yöntem ve becerilerin kazanılmasına yönelik tasarlanmış programları kapsayan dinamik bir süreçtir. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ise Türkiye’de öğretmen eğitiminden sorumlu eğitim fakülteleri dışında diğer alternatif diploma programlarından mezun bireylerin öğretmenlik mesleği için yeterlilik kazanmak ve öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için katıldıkları mevcut eğitim fakültesi örgün öğretmen yetiştirme programlarına alternatif bir hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programı olarak tanımlanabilir. Hizmet öncesi ya da hizmet içi öğretmen eğitimi kapsamında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüş ve inançlarını inceleyen araştırmaların sıklıkla yürütülmüş olduğu ve uluslararası alan yazında “öğretmen inançları” olarak ifade edilen bir alt tematik araştırma alanının ortaya çıkmış olduğu görülmektedir

(Fives ve Gill, 2015).

Türkiye bağlamında alternatif bir öğretmenlik yeterliliği kazanma programı olan pedagojik formasyon eğitimi konu alanı üzerine gerçekleştirilmiş olan birtakım çalışmalar mevcuttur (Bozdam ve Taşgın, 2011; Demirtaş ve Kırbaç, 2016; Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Erol vd., 2017; Gürol vd., 2018; Kartal ve Afacan, 2011; Kiraz ve Dursun, 2015; Şeker, vd., 2015; Türkkkan vd., 2017) ve bu çalışmalar özellikle öğretmen eğitimi araştırmalarının öğretmen inançları olarak ifade edilen alt tematik araştırma alanı ile uyumlu olacak şekilde, genel olarak pedagojik formasyon öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve tabi oldukları pedagojik formasyon sertifika eğitim programı hakkındaki görüş ve düşüncelerini incelemiştir. Bu noktadan hareketle, bu mevcut çalışmaların pedagojik formasyon eğitimin farklı boyutlarını, özelliklerini, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının farklı beklenti ve düşüncelerini anlama hususunda bir altyapı ve farkındalık sunmuş olsalar da, pedagojik formasyon eğitim programına katılmakta olan öğretmen adaylarının, yani programının temel hedef kitlesi olan öğretmen adaylarının, eğitim sürecinde nasıl bir süreç geçirdiklerini ve bu söz konusu program süresince yaşadıkları deneyim ve değişimleri açıklama hususunda, araştırmacıların ulaşabildiği ilgili yalan yazın çerçevesinde, eksik kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmacılarca ulaşılabilen alan yazın kapsamında, öğretmen adaylarının özellikle de alternatif mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş yapan öğretmen adaylarının mesleki dönüşüm ve gelişim süreçlerini daha boylamsal ve mevcut görüş ve düşüncelerin ötesinde farklı araştırma desenleri ile inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada, araştırmacıların incelediği alan yazın kapsamında öğretmen adaylarının deneyimlediği gelişim, değişim ve dönüşüm sürecini özellikle kuram oluşturma deseni çerçevesinde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yukarıda bahsedilen ihtiyaçlar doğrultusunda, bu mevcut çalışma, en öz haliyle alternatif uzmanlık ve mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş programı olarak da adlandırılacak pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına kayıtlı olan öğretmen adaylarının deneyimledikleri akademik, kişisel ve sosyal gelişimi, değişimi ve mesleki dönüşüm sürecini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada aşağıda yer alan temel araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır:

“Eğitim fakültesi dışındaki (alternatif) öğrenim alanlarından gelen öğretmen adayları katıldıkları pedagojik formasyon sertifika eğitim programı kapsamında nasıl bir süreçten geçmektedirler? Öğretmen adaylarının deneyimledikleri bu öğretmenliğe geçiş sürecinin temel özellikleri nelerdir?”

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde alternatif mezuniyet alanlarından öğretmenlik mesleğine geçiş programı olarak da ifade edilebilecek olan pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına kayıtlı olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) geçirdikleri mesleki gelişimsel değişim ve dönüşüm süreçlerini incelemektir. Bu doğrultuda, bu mevcut araştırmada katılımcıların geçirdikleri mesleki

gelişimsel değişim ve dönüşüm sürecini sorgulama ve araştırma amacı ile kuram oluşturma deseninden yararlanılmıştır. Bir teoriyi keşfetmek için bir temel çerçeve ve yaklaşım sağlayan bir dizi kılavuz olarak tanımlanmakta (Charmaz, 2006) olan kuram oluşturma deseninin dikkat çekici özelliklerinden bir tanesi veri toplama ve analiz aşamalarının beraber işletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kuram oluşturma deseni bağlamında öncü araştırmacılardan olan Glaser ve Strauss'a (2012, s.1) göre kuram oluşturma, "sistemik olarak elde edilen verilerden yeni bir teori keşfedilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu mevcut araştırmada alternatif alanlardan öğretmenliğe geçiş yapan öğretmen adaylarının yaşadıkları süreçler, herhangi bir müdahalede bulunmadan derinlemesine incelemek için açıklanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu nitel araştırmanın katılımcı grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam on adet öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının yedisi kadın, üçü erkektir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler (n = 10)

| Kodu | Cinsiyet | Yaş | Mezun Olunan Bölüm (Üniversite Lisans Programı) |
|-------------|-----------------|------------|--|
| K1 | Kadın | 23 | Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü |
| K2 | Kadın | 26 | Sosyoloji Bölümü |
| K3 | Erkek | 25 | Matematik Bölümü |
| K4 | Kadın | 37 | İktisat |
| K5 | Kadın | 32 | İşletme |
| K6 | Erkek | 23 | Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü |
| K7 | Erkek | 35 | Makine Mühendisliği |
| K8 | Kadın | 37 | Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü |
| K9 | Kadın | 24 | Biyoloji Bölümü |
| K10 | Kadın | 32 | Kamu Yönetimi |

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait nitel verilerin edinilmesi amacıyla yönelik olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen toplam üç adet yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme formları kapsamlı bir alan yazın incelemesinin ardından hazırlanmıştır. Görüşme formları, öğretmen eğitimi üzerine çalışmaları olan ve eğitim bilimleri alanında uzmanlığa sahip iki akademisyenin görüşleri alındıktan sonra anlam, soru sıralaması ve anlaşılabilirlik kapsamında iyileştirilerek düzenlenmiştir. Uzman görüşüne tabi tutulmuş olan her bir görüşme formu için iki adet öğretmen adayı ile (örgün lisans programlarında yer alan) pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir ve bu şekilde görüşme formları uygulama öncesi son şekillerini almıştır. Hazırlanan bu üç adet görüşme formlarının uygulama sırasına göre ilk ikisinde temel içerik ile ilgili toplam sekiz ve üçüncüsünde ise toplam dokuz adet soru

bulunmaktadır. Tablo 2’de görüşme formlarında yer alan sorulardan bazı örneklere yer verilmiştir.

Tablo 2

Görüşme Formlarında Yer Alan Soru Örnekleri

Birinci Görüşme

- Pedagojik formasyon eğitimini nasıl tanımlarsınız?
- Pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?
- İlk pedagojik formasyon dersi aldığımız, bilişsel ve duygusal olarak nasıl hissediyorsunuz?
- Herhangi fiziksel bir farklılık yaşadınız mı?
- Pedagojik formasyon eğitimine katılmanız sosyal anlamda sizi etkiledi mi?

İkinci Görüşme

- Stajda ilk gününüz nasıldı? Bilişsel ve duygusal olarak nasıl hissediyorsunuz?
- Staja giderken ya da derslere katıldığınızda herhangi fiziksel bir farklılık yaşadınız mı?
- Pedagojik formasyon eğitimine katılmanız sosyal anlamda sizi etkiledi mi?

Üçüncü Görüşme

- Pedagojik formasyon eğitimini tamamladınız, bilişsel ve duygusal olarak nasıl hissediyorsunuz?
- Bu eğitim sürecinde herhangi bir fiziksel bir farklılık yaşadınız mı?
- Pedagojik formasyon eğitimine katılmanız sosyal anlamda sizi etkiledi mi?

İşlem

Araştırmaya ait nitel verileri elde etmek amacı ile görüşmeler 2019-2020 öğretim yılının bahar döneminde Şubat ve Haziran ayları arasında toplam üç kez (tur) olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Daha net bir ifade ile, bu çalışmaya ilişkin veri toplama süreci, pedagojik formasyon eğitiminin bahar yarıyılı başında başlamış, eğitim bitimi ile sona ermiş ve bu süre içerisinde görüşmeler toplam üç periyod halinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 ile 45 dakika arasında sürmüştür ve katılımcıların rızası doğrultusunda kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel görüşmelere ilişkin verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler tümevarımcı içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu çalışma için veri analizinde en önemli husus, her turda edinilmiş olan nitel verilerin bir sonraki veri toplama turuna başlamadan önce analiz edilmesidir. Yani üç aşama halinde yürütülen nitel görüşmelere ait veriler bir sonraki aşamaya geçmeden önce analiz edilmiş ve elde edilen veriler ve edinilen farkındalık ışığında bir sonraki görüşmeler başlatılmıştır. Ses kaydı ile elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Oluşturulan dokümanlar incelenerek kodlar çıkarılmıştır. Benzer kodlar temalar halinde toplanmıştır. Kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesinin yüksek olması *iç tutarlılık*, tüm yazılı görüşlerin muhafaza edilmesi *teyit edilebilirlik*, bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmesi *inandırıcılık*, veri toplama ve çözümlene sürecinin açıklanması *aktarılabirlik* göstergesi olarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlama amacına hizmet etmektedir.

BULGULAR

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda alternatif mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş yapan öğretmen adaylarının mesleki dönüşüm ve gelişim süreçleri hakkında (1) Belirsizlik, Merak ve Heyecan, (2) Kişisel ve Mesleki Farkındalık ve (3) Rahatlama, Mutluluk ve Hüzün olmak üzere üç ana evreden oluşan bir teorik model ortaya konulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1

Alternatif Alanlardan Öğretmenliğe Geçiş Süreci

Pedagojik formasyon eğitimine katılan on öğrenci ile (bahar yarıyılı) eğitim sürecinin başında ortasında ve sonunda yapılan üç adet görüşme sonunda elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelere ait analizler incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi süresince öğretmen adaylarının üç aşamalı bir süreçten geçtikleri görülmüştür. Bu süreçler başlıklar halinde ve alıntılarla desteklenerek detaylı bir biçimde aşağıda sunulmuştur.

I. Evre: Heyecan, Belirsizlik ve Merak

Alternatif mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş yapan öğretmen adaylarının mesleki dönüşüm ve gelişim süreçlerini ele alan bu ilk evrede yeni bir eğitim sürecine başlamanın verdiği ve farklı sebeplerden kaynaklanabilen bir heyecan durumu yaşadıkları söz konusudur. Fakat görüşme verilerinin analizinde bu baskın heyecan olgusu ile beraber şekillenen bir kaygı ve merak durumunun da mevcut olduğu araştırmacılarca tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinde yeni bir öğrenim sürecine başlamak, yeni bir eğitim ortamına dahil olmak, yeni bir kimlik ve statü elde edecek olmak gibi genel olarak hayatlarındaki sosyal bir değişime de işaret eden görüşler ile hayalini ya da yaşam hedefini gerçekleştiriyor olmak gibi heyecan durumlarını yansıtır çağrışımların edinilmesinin yanında, yeni bir sürece başlıyor olmak ve sürecin onlara neler getireceği ya da ne gibi durumlarla karşı karşıya kalacakları konusunda bir belirsizlik ve merak sürecini de deneyimliyor olduklarına dair tespitler söz konusudur. Bu ilk evreye ilişkin, bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Ne öğreneceğimi bilmiyorum tam bir öğrenme de olur mu onu da bilmiyorum, çok kısa zamanda yeterli miktarda bilgi alabilir miyiz? Açıkçası bilmiyorum ama çok heyecanlıyım ne olacak diye.” (K1)

“Yeni bir çevrem oluşuyor, her kesimden arkadaşlarım oluyor, başka kişilerle tanışıyorum bu

da heyecan verici bir durum benim için. İş kaygısı var tabii norm fazlası olma ihtimali ile kaygım var.” (K3)

“Aslında çok heyecanlıyım çünkü küçükken öğretmen olmak isterdim şimdi inşallah burayı bitirdiğimde öğretmen olacağım hayal etmesi bile yetiyor.” (K4)

“Kızım için faydalı olacağını düşünüyorum. Aslında çalışmama rağmen faydalı bilgiler edineceğimi düşündüğüm için katıldım. Neler öğrenebileceğimi merak ediyorum. Bir anne olarak çocuğuma doğru davranabileceğim bir şekilde eğitim alabilecek miyim? Bakalım merakla bekliyoruz.” (K8)

“Biz başladık buraya ama sonunda atanır mıyız bilmiyoruz, değişecek diyorlar, yüksek lisans olacakmış. Bir de ben İktisatçiyım Ticaret liselerine atama yapılmıyor kapandı o liseler atanabilir miyiz? Neler olacak merak ediyorum. Boşuna uğraşmış olmak istemiyoruz.” (K4)

Yukarıda sunulmuş olan alıntılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar için hayatlarında yeni bir deneyim ve dönem olan pedagojik formasyon eğitim programı ile ilgili sürece yönelik olarak heyecan ve merak duygularını yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Eğitimin nasıl olacağını tam olarak bilememek, nasıl bir süreç olacağını ne öğreneceklerini kestirememek, sürecin sonunda neler yaşanacağını bilmemek gibi belirsizlikler katılımcılar tarafından ayrıca sıklıkla vurgulanmaktadır.

II. Evre: Kişisel ve Mesleki Farkındalık

Alternatif mezuniyet alanlarından öğretmenliğe geçiş sürecinde katılımcılarca deneyimlendiği tespit edilen bu ikinci evrede, katılımcıların daha çok kişisel farkındalıklarının ve aynı zamanda öğretmenlik uygulaması (staj) süreci başladığı için sınıf içerisinde geçirilen zaman doğrultusunda mesleki farkındalıkların da arttığına yönelik bulgular görülmektedir. Bu bağlamda, ilk evrede yaşanan heyecan ve merak duygusunun özellikle sürece başlamış olmanın verdiği bilgi ve artan farkındalık düzeyi ile yerini kendi potansiyelini fark etme ve formasyon eğitiminin bu sürece olan katkısı bağlamında daha öznel bir değerlendirmenin yaşandığı bir kişisel ve mesleki gelişim ve farkındalık sürecine bıraktığı söylenebilir.

“Mesleki kazanımlarım oldu, bilgi aktarımım arttı, daha yaratıcı oldum, daha araştırmacı, daha meraklı oldum, bizim bireysel gelişimimize katkı sağlayan bir kadro var, eğitim psikolojisi ve gelişim alanlarını öğrendim, hazırlanıyor olduğumu düşünüyorum, sınıf yönetimi bilgisine çok ihtiyacım varmış onu öğrendim, beden dilini okuyabiliyorum artık, gözlem yeteneğim arttı, daha fazla gözlem yapıyorum, iletişim becerilerimi geliştirdi.” (K1)

“Beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum, kendimi gerçekleştirdiğimi hissediyorum, kullanabileceğim bilgiler edindim, psikoloji eğitiminde gelişim alanlarını onlara nasıl davranacağımı öğrendim, bir kâğıt parçası değil aldığım eğitimin becerilerini edinmiş yeterlilikte olmalıyım diye düşünüyorum sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, bilgiyi aktarabilme beceresi edindim.” (K2)

“Öğretmeyi sevdiğimi keşfettim, anlattığının anlaşıldığını hissettiğimde daha fazla anlatmak istiyorum, hayatımın dönüm noktası oldu. Kendimi tanıdığımı hissediyorum. Öğretmen olarak

geliştiğimi düşünüyorum, iyi bir eğitim kadrosu bizim öğrenmemiz için çabalayan hocalarımız var, hiç beklediğim gibi olmadı iyi ki de öyle olmuş çok şey öğrendim geliştim içi doluymuş her derste yeni şeyler öğrendim, pratikle uygulamanın tutmadığını gördüm. Sınıf yönetiminde çok şey öğrendim, sınıfta kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim, heyecanımı belli etmemem gerektiği düşündüm, yanlış bir şey söylersem rezil olurum düşüncesi, öğretmenlerin nasıl olması gerektiğini öğrendim.” (K3)

“Derslerde öğrendiklerimiz çok önemli şeyler. İnsan psikolojisini öğreniyoruz. Kendimizi tanıyoruz. Öğrenciye nasıl davranmamız gerektiğini öğreniyoruz. Önyargılarım yok oldu.” (K6)

“Kendim ve kızım için yaptığım en iyi şeylerden birisi olduğunu söyleyebilirim. Her saniyesine değdi. Artık farkındalığı çok daha yüksek birisi olduğumu düşünüyorum. İletişimlerim olumlu yönde değişti. Her şeyi belirgin bir farkındalıkla yapmaya başladım. Önceleri kızıma psikolojik şiddet uyguladığımı fark ettim ve çok üzüldüm. Her atacağım adımı söyleyeceğim sözü planlarken aklıma aldığımız eğitim geliyor.” (K8)

Yukarıda sunulan alıntılar ışığında, bu evrede özellikle aldıkları dersler ve eğitimin onların mesleki becerilerine olan katkıları ve kendilerinde meydana gelen mesleki gelişim ve değişime yönelik düşünce ve ifadelerin baskın olduğu açıkça görülmektedir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika eğitim programının ikinci (bahar) döneminde öğretmenlik uygulaması (staj) dersi kapsamında okullarda ilk kez öğrencilerle ve okul öğrenme ortamları ile karşılaşmaları ile bağlantılı olacak şekilde, ilk öğretmenlik deneyimini yaşamaları esnasında yaşadıkları duygu ve stres durumlarının birtakım fiziksel (nefes alamama, heyecandan ellerin titremesi, ses titremesi vb.) sorunlara sebep olduğuna yönelik görüşleri yine bu evre için tespit edilen bulgular arasındadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının staj okullarındaki ilk ders anlatım ya da sınıfta bulunma deneyimlerine ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“İlk ders anlatım deneyimimde, heyecandan sesim çıkmıyor, nefes alamadım ilk böyle bir beş on dakika.” (K1)

“Kalemi tutamıyordum ellerimi kıpırdatamadım, ellerim tutmadı bir süre” (K3)

“Sınıfta ellerim ve sesim titriyor.” (K6)

III. Evre: Rahatlama, Mutluluk ve Hüzün

Öğretmenliğe geçiş sürecinde araştırmacılarca ortaya konan son evrede katılımcıların, hem yaşadıkları hızlı gelişimsel sürecin bitmesinden hem de yoğun bir çalışma sürecinin tamamlanmış olmasından kaynaklanan bir rahatlama duygusunu fiziksel ve ruhsal olarak hissettikleri görülmektedir.

“Kendimi rahatlamış hissediyorum. Çok fazla işimin arasında en azından birinin bitmiş olması insanı az da olsa rahatlatıyor. Evet bittiği için bir yandan çok mutluyum ama her şey çok güzeldi.” (K1)

“Bittiği için tabii ki mutluyum ama insanın içi bir buruluyor böyle üzülüyor da. Aslında stres azaldığı için ağrılarım da azaldı. Daha rahatlamış ve enerjik hissediyorum.” (K3)

“Rahatlama hissediyorum hatta kaslarımda bir gevşeme bile var. Stresten her şeyi yetiştirmeye

çalışmaktan migrenim ve fitik ağrılarım arttı.” (K7)

“Bir yandan rahatladım bir yandan eğitim biteceği için hüzünlü hissediyorum” (K8)

“Özellikle çok yorgun hissediyorum. Gürültüden başım ağrıyor. Mutluyum ama bir yandan da üzülüyorum bu ortamdan ayrılacağı için üzülüyorum.” (K10)

Eğitim sürecinin başlarında, pedagojik formasyon sertifika eğitim programı öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde fiziksel olarak yaşanan ya da sağlık açısından sorun oluşturabilecek neredeyse hiçbir durumun dile getirilmediği görülmektedir. İlerleyen süreçlerde (özellikle ikinci evrede) yoğunluğa bağlı vücut ağrıları katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları eğitim sürecinin sonlanıyor olması ile bir rahatlama hissini vurgulandığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu noktada, kimi katılımcılar rahatlama hissini fiziksel olarak değerlendirirken, kimi katılımcılar daha çok yoğunluklarının azalması bağlamındaki mutluluk süreci olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda, bu süreçte alınan yanıtların çoğunda hissedilmekte olan mutluluk duygusu vurgulanırken, sürecin bitmesine bağlı bir hüzün durumundan da özellikle bahsedildiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonuçları pedagojik formasyon sertifika eğitim programı öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin başından sonuna kadar yaşadığı gelişim ve değişim sürecini özellikle heyecan, farkındalık ve rahatlama ana temalarıyla açıklanabilecek bir kuramsal modele dayandırmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin staj derslerinin başlangıç sürecinde daha duygusal davrandıkları ve yeni başlayan bu eğitim sürecine duygu ve hisleri ışığında yaklaştıkları görülmektedir. Programın ortalarına yaklaştıkları süreç kapsamında bakıldığında ise, araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının programda sunulan farklı derslerle tanıştıkça, ilgili pedagojik içeriklere daha çok hâkim olmaya başladıkça, okullarda ilk kez staj deneyimi tattıkça, pedagojik formasyon eğitim süreçlerini bu kez daha profesyonel, daha akademik ve mesleki yeterlikler bağlamında değerlendirme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür.

Her ne kadar alan yazında öğretmen inançlarının değişim ya da dönüşüm sürecinin yavaş ya da güç bir süreç olduğuna dair görüşler olsa da (Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin, 1995), mevcut çalışma verileri ışığında bir değişim ve gelişim sürecinin meydana geldiğini açıkça söylemek mümkündür. Alan yazında da açıkça belirtildiği gibi, öğretmen inançlarında değişim ve dönüşümün gerçekleşme durumunun tespit edilmesi için uzun soluklu ve sürece yayılmış değerlendirme ve inceleme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Alger, 2009). Bu ihtiyaç durumu mevcut çalışmada çok sayıda ve farklı zaman dilimlerinde yürütülen görüşmelerin planlanmış olması ile karşılanmaya çalışılmıştır. Gelecekte yürütülecek olan çalışmalarda, daha detaylı ve uzun soluklu incelemeye fırsat tanıyacak karma desen, kültür bilim çalışmaları, katılımcılardan edinilecek diğer kaynakların (günlük tutma vb.) işe koşulması gibi uygulamalardan yararlanılması özellikle öğretmen inançlarındaki değişim olgusunun daha net anlaşılması hususunda katkı sunacaktır.

Çalışmaya ait veriler pedagojik formasyon eğitimi süresince, öğretmen adaylarının yaşadıkları bir takım fiziksel değişim ya da sıkıntılara vurgu yaptıklarını da göstermiştir. Bu anlamda, kuramsal ve uygulamaya dönük dersleri iki akademik yarıyıldan alarak öğretmenlik mesleğine geçiş yapma sürecini tamamlamak isteyen öğretmen adaylarının gayet yoğun ve de fiziksel olarak yorucu bir süreçten geçtiği inkâr edilemez bir gerçektir. Çalışma bulgularına göre, bu yoğun ve yorucu süreç öğretmen adaylarında hem fiziksel hem de duygusal olarak birtakım olumsuzluklara sebep olmuştur. Pedagojik formasyon eğitiminin yürütülmesine ve öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik benzer olumsuz sonuçlar alan yazındaki önceki birtakım çalışmada da tespit edilmiştir (Erdamar ve Tengilimoğlu, 2021; Gürol ve diğerleri, 2018; Kiraz ve Dursun, 2015; Köse, 2017; Kurnazoğlu, 2019). Bu anlamda, bu şekilde düzenlenecek bir alternatif yetkinlik kazanma öğretim programının süre ve yük olarak hassas bir şekilde düşünülmesi ve planlanması önemlidir. Bu bağlamda, ileride geliştirilecek alternatif yetkinlik kazandırma programları için mevcut yürütülmekte olan programlar kapsamında program değerlendirme çalışmalarının yapılması bu çalışma verileri ışığında önerilmektedir.

Bu çalışma öğretmen inançları araştırma alanına hizmet edecek biçimde farklı bir araştırma deseni olan kuram oluşturma deseni ile yürütülmüş ve araştırmanın temel konusu katılımcıların deneyimledikleri süreç bağlamında ortaya çıkan kuramsal yapının ve evrelerin incelenmesi olmuştur. İleride benzer gruplarla benzer konularda yapılacak olan çalışmalar için nicel ve nitel verilerin birlikte işe koşulduğu karma desen çalışmalarının yapılmasının mevcut programları ve öğretmen gelişim sürecinin daha iyi anlaşılması ve aydınlatılması bağlamında alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751. doi:10.1016/j.tate.2008.10.004.
- Kurnazoğlu Atmaca, F. İ (2019). Öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı yeterliklerinin belirlenmesi ve akademisyenlerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına yönelik görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*
- Bozdam, A., ve Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Demirtaş, H., ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Erdamar, G., ve Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 58-79.
- Erol, Y. C., Özdemir, T. Y., Turhan, M., Özcan, M. B., ve Polat, H. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet*

- Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 348-364.
- Fives, H., & Gill, M.G. (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Glaser, B.G., ve Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. USA: Aldine Transaction.
- Gürol, M., Turkan, A., ve Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122. <https://doi.org/10.17755/esosder.306839>
- Kartal, T., ve Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 76-96.
- Kiraz, Z., ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 709-732.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Phelan, A. M., ve McLaughlin, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child, and the practice of new teachers. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 165-174.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2015). *Pre-service teachers' motivations toward teaching profession and their opinions about the pedagogic formation program*. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 11403-1414.
- Tekin, M. M., ve Yelken, T. Y. (2022). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına yönelik Swot analizi. *Kesit Akademi Dergisi*. 32(8), 518-542.
- Türkkan T, B., Uyar, Y, M., ve Yolcu, E. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-60.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ KİMDİR?: MATEMATİK ÖĞRETMENİ KİMLİĞİ ÜZERİNE BİR TEMATİK ANALİZ

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Nur BAŞTÜRK ŞAHİN

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İzmir,

burcunur.basturk@idu.edu.tr

ÖZET

Öğretmen kimliği; öğretmenin kim veya ne olduğuna dair hem öğretmenlerin kendilerine yükledikleri anlamları hem de başkaları tarafından onlara yüklenen anlamları içerecek şekilde tanımlanabilir. Mesleki kimlik ve öğretmen eğitimi kavramları son on yılda önemli bir ilgi görmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının ve sınıf içi etkinliklerinin uygunluğu literatürde farklı alanlar için belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen kimliğinin eğitim sistemindeki değişimlere göre değişken bir kavram olduğu literatürde belirtilmektedir. Bu bağlamda, farklı alanlarda (matematik, fen bilimleri, sınıf öğretmenliği gibi.) öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların tematik bir incelemesi üzerinde çalışılması gerekli görülmektedir. Böyle bir tematik analizin literatürde belirtilmiş farklı öğretmenlik alanları için öğretmen kimliğinin hangi yönlerine değinildiği ve hangi yönleri üzerinde çalışmanın alana katkı sağlayabileceğini ortaya koymak bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar hakkında derinlemesine bir inceleme yapılması amaçlandığından bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Literatürde yer alan öğretmen kimliği ile ilgili makaleler, genel özellikler (dergi türü, yıl ve demografik özellikler) ve içerik özelliklerinden (gerekçeler, amaçlar, araştırma yöntemleri, örnekler, veri toplama yöntemleri, sonuçlar ve öneriler) yararlanarak analiz etmeye olanak sağlayan bir tematik analiz çerçevesi dahilinde sunulmuştur. Bu çalışmada tematik analize konu olan çalışmalar TR-Dizin’de yer alan “matematik öğretmeni kimliği”, “öğretmen kimliği”, “öğretmen mesleki kimliği” ve bunların İngilizce karşılıkları olan “mathematics teacher identity”, “teacher identity” ve “teacher professional identity” anahtar kelimelerine sahip olan çalışmalardır. Tematik analiz bulgularına göre, Matematik öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 1 çalışma, Yabancı Dil öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 7 çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 3 çalışma, Beden Eğitimi öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 1 çalışma, Sınıf öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 3 çalışma, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 5 çalışma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra 24 çalışmada herhangi bir branş farkı gözlemlenmemiştir. Bu çalışmada özellikle matematik öğretmeni kimliği üzerine yapılan çalışma hakkında tematik analiz çerçevesinde detaylı incelenmiştir. Ayrıca literatürde tüm öğretmenlik alanları ile ilgili teknoloji kullanımına odaklanan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

Teacher identity can be defined as the various meanings people can attach to themselves, or the meanings attributed by others by means of who they are. The concepts of professional identity and teacher education have reached significant attention in the last decade. The relevance of the teachers' perspectives on the teaching profession and their in-class activities are mentioned in the literature for different fields. In addition, it is mentioned in the literature that the teacher identity is a changeable notion according to the changes in the educational system. In this context, a thematic review of the studies on teacher identity for different fields (such as mathematics, science, elementary education.) seems essential to work on. It is thought that such a thematic analysis is important in terms of revealing which aspects of teacher identity are addressed for different teaching fields specified in the literature and which aspects of it can contribute to the field. Since it is aimed to make an in-depth analysis of the studies on teacher identity for different teaching fields, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The articles on teacher identity available in the literature are presented using a thematic analysis framework that allows to work on general features (type of journal, year, and demographic properties) and content features (rationales, aims, research methods, samples, data collections, results, and suggestions) of the studies. The studies subject to the thematic analysis are the ones that has keywords such as “mathematics teacher identity”, “teacher identity” and “teacher professional identity” and their Turkish equivalents “matematik öğretmeni kimliği”, “öğretmen kimliği” and “öğretmen mesleki kimliği” in TR-Dizin. According to the thematic analysis findings, it has been seen that there are 1 study on the Mathematics teacher identity, 7 studies on the Foreign Language teacher identity, 3 studies on the Social Studies teacher identity, 1 study on the Physical Education teacher identity, 3 studies on the elementary teacher identity, and 5 studies on the Guidance and Psychological Counseling teacher identity. In addition, it has been resulted that there were 24 non-branch-specific studies in the literature. In this study, it was seen that the number of studies focusing on the use of technology in relation to teacher identity is quite low.

GİRİŞ

Öğretmen kimliği; öğretmenin kim veya ne olduğuna dair hem öğretmenlerin kendilerine yükledikleri anlamları hem de başkaları tarafından onlara yüklenen anlamları içerecek şekilde tanımlanabilir (Beijaard, 1995). Spesifik olarak öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördükleri ve bir öğretmenin nasıl olması gerektiğini düşündükleridir (Mockler, 2011). Mesleki kimlik ve öğretmen eğitimi kavramları son on yılda önemli bir ilgi görmüştür (Olsen, 2008; Rodgers & Scott, 2008; Avraamidou, 2014). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının ve sınıf içi etkinliklerinin uygunluğu literatürde farklı alanlar için belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen kimliğinin eğitim sistemindeki değişimlere göre değişken bir kavram olduğu literatürde belirtilmektedir (Ömür & Bavlı, 2020). Bu bağlamda, sürekli değişen ve gelişen eğitim sistemimizde matematik öğretmeni kimliğinin nasıl bir değişim gösterdiğini görebilmek bakımından literatürdeki

çalışmaların detaylı şekilde incelenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca literatürde yer alan çalışmaların matematik öğretmeni kimliği ile ilgili hangi açılara değindiği ve yeni koşullarda hangi durumların araştırılması gerektiğine yönelik çıkarımda bulunabilmek için tematik bir analiz yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile desenlenen bu çalışmada Ormancı ve arkadaşları (2015) tarafından ortaya konulan tematik analiz çerçevesi kullanılmıştır. Bu tematik analiz çerçevesi genel özellikler ve içeriksel özellikler olmak üzere iki tür bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Tematik analiz çerçevesi temel olarak Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Tematik analiz çerçevesinin bileşenleri (Ormancı ve ark., 2015, sf. 535).

| Temalar | Alt Temalar | Açıklamalar |
|--------------------|-----------------------|---|
| Genel Özellikler | Çalışma Tipi | Çalışmanın yayın yeri ve grubu (makale, kongre sunumu, vb.) |
| | Yıl | Çalışmanın yayın tarihi |
| İçerik Özellikleri | Yazar Sayısı | Çalışmanın yazar sayısı |
| | Yazarların Milliyeti | Çalışmanın yazarlarının milliyeti |
| | Çalışmanın Gerekçesi | Çalışmanın gerekçesi |
| | Çalışmanın Amacı | Çalışmanın temel amacı |
| | Araştırma Yöntemi | Nitel (durum çalışması, eylem araştırması vb.), Nicel (betimsel analiz, anket vb.) veya Karma yöntem |
| | Örneklem | Çalışmanın örnekleme (öğretmen, öğrenci, öğretmen adayı, vb.) (0-10, 11-30, 31-100, 101-200, 201 ve daha fazlası) |
| | Veri Toplama Araçları | Veri toplama araçları (Görüşme, Gözlem, Anket vb.) |
| | Sonuçlar | Çalışmanın temel sonucu |
| | Öneriler | Çalışmanın temel önerileri |

Doküman incelemesi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere araştırılan konu ile ilgili tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir kavrayış kazanmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Bu çalışmada da literatürde yer alan öğretmen kimliği ile ilgili çalışmalar, Tablo 1'de detaylı olarak verilen tematik analiz çerçevesine uygun olarak incelenmiştir.

Bu tematik analize konu olan çalışmalar TR-Dizin'de yer alan “matematik öğretmeni kimliği”, “öğretmen kimliği”, “öğretmen mesleki kimliği” ve bunların İngilizce karşılıkları olan “mathematics teacher identity”, “teacher identity” ve “teacher professional identity” anahtar kelimelerine sahip olan çalışmalardır. Bu çalışmalar arasından matematik öğretmeni kimliğine yönelik çalışma detaylı olarak ele alınmıştır.

BULGULAR VE SONUÇ

Bu tematik analiz çalışmasında, önce tüm alanlardan öğretmen kimliği çalışmaları incelenmiş, daha sonra matematik öğretmeni kimliğine yönelik çalışmalar detaylı olarak ele alınmıştır. Tematik analiz bulgularına göre, Matematik öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 1 çalışma, Yabancı Dil öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 7 çalışma, Sosyal Bilgiler öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 3 çalışma, Beden Eğitimi öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 1 çalışma, Sınıf öğretmeni kimliği üzerine yapılmış 3 çalışma, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenli kimliği üzerine yapılmış 5 çalışma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra 24 çalışmada herhangi bir branş farkı gözetilmemiştir.

TR-Dizin’de yer alan matematik öğretmeni kimliği ile ilgili çalışmada (Gülbağcı-Dede & Akkoç, 2016) nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Fen-edebiyat fakültesi matematik bölümünde öğrenim görürken, pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültesinde matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının arasında öğretmen kimliği anlamında bir karşılaştırma yapma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının alt yapılarının, mesleği seçme nedenlerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları hakkında önemli ipuçları vermesi gerekçesiyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel durum saptaması olarak tasarlanmış, nicel ve nitel yaklaşımlar bir arada benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcıları 55’i pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına, 58’i ortaöğretim matematik öğretmenliği lisans programına devam eden 113 matematik öğretmeni adaydır. Çalışmanın verileri demografik anket ve okul deneyimi etkinlikleri uygulanarak elde edilmiştir. Demografik ankette cinsiyet, yaş, lise türü, programın üniversite tercih sırası, öğretmenlik deneyimi türü ve süresi gibi sorulara yönelik cevap aranmıştır. Okul deneyimi etkinliklerinde, öğretmen adaylarından şu iki soruya yönelik yansıtıcı yazılar yazmaları istenmiştir: “Öğretmen olmaya neden ve nasıl karar verdim?” ve “Matematik öğretmeni olmaya neden ve nasıl karar verdim?”

Çalışmanın sonuçları her iki programa katılan öğretmen adayları arasında bazı benzerlik ve farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğrenimleri boyunca öğretmenlik yapma düşünceleri olmasına rağmen, pedagojik formasyon öğrencileri için öğretmenlik mesleğinin yan bir iş fırsatı olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta da öğretmenlik mesleğini seçme anlamında ki etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan biri geçmişteki öğretmenlerini model alma ve diğeri öğretmeye yönelik sevgi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, matematik özelinde öğretmen kimliğini araştırmayı amaçlayan çalışmalar yapılmasını ve mesleğin farklı yıllarındaki öğretmenler arasındaki öğretmen kimliği üzerine de çalışmalar yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan tematik analizde, öğretmen kimliği ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelenmiş, ancak matematik öğretmeni kimliği üzerine odaklanılmıştır. TR-Dizin kapsamında, matematik öğretmeni kimliği özelinde bir çalışma olduğu görülmüş ve bu çalışma tematik analiz çerçevesine göre detaylı

şekilde incelenmiştir. TR-Dizin kapsamında bu alanda yapılmış yalnız bir çalışma olması, literatürde bu türden daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Yalnızca yapılan çalışmaların az sayıda olması değil, aynı zamanda eğitim öğretim dinamiklerinin değişmesi durumunda matematik öğretmeni kimliğinde bir değişim meydana gelebileceği öngörülebilir. Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi süresince eğitim öğretimin bir yıldan uzun bir süre boyunca teknoloji yardımıyla uzaktan yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda, teknoloji kullanımının öğretmenlerin hayatında önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda teknoloji ile bağlantılı bir öğretmen kimliğinden söz etmek mümkün olabilecektir. Matematik öğretmeni kimliğinin bir de teknoloji kullanımı perspektifi ile ele alındığı çalışmalara literatürde yer verilmesi bu çalışma sonucunda önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Avraamidou, L. (2014). Tracing a beginning elementary teacher's development of identity for science teaching. *Journal of Teacher Education*, 65(3), 223-240. DOI: 10.1177/0022487113519476
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of Professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 281-294.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Gülbağcı-Dede, H. & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 188-206.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23 – 40.
- Ormancı, Ü., Çepni, S., Deveci, İ., & Aydın, Ö. (2015). A Thematic Review of Interactive Whiteboard Use in Science Education: Rationales, Purposes, Methods and General Knowledge. *Journal of Science Education Technology*. 24:532–548. DOI: 10.1007/s10956-014-9543-3.
- Ömür, Y.E. & Bavlı, B. (2020). Standart Sınavlar ve Dönüşen Öğretmen Kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1/Supplement 1), 117-137.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.732-755, Third Edition). New York: Routledge.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTE MOTİVASYONLARI VE İNOVASYON YETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Ömer Tuğsad AKGÜL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, omertugsad.akgul@idu.edu.tr

Prof. Dr. Sabahattin DENİZ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, sabahattin.deniz@idu.edu.tr

ÖZET

İnovasyon kavramı genellikle yenilik kelimesini karşılamak için kullanılsa da, aslında anlam olarak daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Rogers'a göre inovasyon, teknoloji ile neredeyse eş anlamlıdır (2003) ve onu "bireyler veya örgütler tarafından yeni algılanan bir fikir, uygulama veya nesne" olarak tanımlar (1995). Eğitimde inovasyon kavramı ise eğitimin niteliğini çağın gereksinimlerine göre arttırmak olarak açıklanabilir. Alan yazındaki öğrenme ve öğretme ortamlarında inovasyon kavramı, öğrenen profiline gelişen dünya koşullarına ayak uydurması ve 21. Yüzyıl becerileri şeklinde adlandırılan yetkinliklere sahip olması gibi bağlamlarda kullanılmaktadır. Böylelikle eğitimde niteliğin inovasyon aracılığı ile artırılması, doğrudan öğrencilerin inovasyon yetkinlikleri becerileri kazanmasını sağlamak olarak ele alınabilir. Yükseköğretim kurumları, toplumların gelişmesi için insan sermayesini geliştirmede önemli bir rol oynadıkları için inovasyon ve kalkınma kavramlarının başlıca geliştikleri yerlerdir (McNamara, 2010). İnovasyonun başarıya ulaşması için insanın en önemli faktörlerden biri olduğu da alan yazında bilinmektedir (Marcati vd., 2008). Bu bağlamda araştırmacı, öğrencilerin inovasyon yetkinlikleri ve okul motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiş ve erişebildiği alan yazında benzer bir çalışmaya rastlayamamıştır. Bu çalışmada, İzmir'de bir devlet üniversitesinde farklı öğretmen yetiştirme programlarında okuyan 314 öğrenci amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının üniversiteye karşı içsel motivasyonları ile takım çalışması, ağ kurma, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve girişkenlik inovasyon yetkinlikleri alt boyutlarında orta düzeyde güçlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkeni ele alındığında, kadın öğrencilerin üniversite motivasyonlarının, erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının inovasyon yetkinlikleri ile üniversite motivasyonları, çok yönlü bireyler olarak mesleklerine hazırlanmalarına katkıda bulduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: inovasyon yetkinliği, motivasyon, öğretmen adayları

EXAMINING TEACHER CANDIDATES' UNIVERSITY MOTIVATIONS AND INNOVATION COMPETENCIES

ABSTRACT

Although the concept of innovation is often used to meet the word innovation, it is actually a broader concept in meaning. According to Rogers, innovation is almost synonymous with technology (2003), and he defines it as "an idea, practice, or object that is newly perceived by individuals or organizations"

(1995). The concept of innovation in education can be explained as increasing the quality of education according to the needs of the age. In the literature, the concept of innovation in learning and teaching environments is used as the learner profile that is keeping up with the developing world conditions and having the competencies that come with the 21st century skills. Thus, increasing the quality of education through innovation can be considered as directly enabling students to acquire innovation competencies. Higher education institutions are the places where the concepts of innovation and development progress greatly, as they play an important role in developing human capital for the advancement of societies (McNamara, 2010). It is also known in the literature that human factor is one of the most important factors for the success of innovation (Marcati et al., 2008). In this context, the researcher sought to examine the relationship between students' innovation competencies and university motivations and were not able to find a similar study in the reviewed literature. In this study, 314 students studying in different teacher training programs at a state university in Izmir were determined using the purposeful sampling method. According to the findings, a moderately strong and significant relationship was found between the internal motivations of teacher candidates towards university and the sub-dimensions of the innovation competencies which are teamwork, networking, creativity, critical thinking and entrepreneurship. At the same time, considering the gender variable, it can be said that female students' university motivation is higher than male students. As a result, teacher candidates' innovation competencies and university motivations show that they contribute to their preparation for their profession as versatile individuals.

Keywords: innovation competency, motivation, teacher candidates

GİRİŞ

İnovasyon, genellikle yenilik, yaratıcılık ve teknoloji gibi diğer kavramlar ile kullanılan, yeni ve özgün fikirlerin hayata geçirilmesini tanımlayan bir kavramdır. Rogers (2002) inovasyonu “bireyler veya örgütler tarafından yeni algılanan bir fikir, uygulama veya nesne” şeklinde tanımlar. Bilgi çağında yaşayan toplumlarda, sürekli halde var olan rekabet ortamlarında kurumların ve sistemlerin başarıya ulaşabilmesi için inovasyon temel bir rol oynar (Amabile ve Pratt, 2016). İnovasyon için bir nevi çağın gereksinimlerine ayak uydurmak denebilir ve inovatif toplumlar modern bilgi ve teknolojilerin genellikle ilk uygulandıkları yerler olarak karşımıza çıkar. Bu tarz yenilikler toplumlar için bir fırsat durumu oluşturur; yenilikleri en önce benimseyen kurum ve oluşumlar genellikle en önde bir nevi diğerlerine örnek teşkil edecek durumdadırlar. Çelik'e (2022) göre inovasyon kavramı “bireyler veya örgütler tarafından yeni algılanan bir fikir, uygulama veya nesne” olarak tanımlanır. Bu yüzden, inovatif fikirlerin gerçek hayatta pratik karşılığını bulması büyük bir önem arz eder.

Kline ve Rosenberg (2010) inovasyonu sadece yeni bir ürün veya fikir olarak tanımlamamakta, inovasyonun neler olabileceğinin çerçevesini şu şekilde çizmektedir:

“1) üretimin yeni bir süreci,

2) daha ekonomik bir materyalin geliştirilmesi,

- 3) etkililiği arttırmak için bir üretim sürecinin iyileştirilmesi,
- 4) yöntem ve ölçütlerin inovasyona uygun güncellenmesi.”

Bu tanımlama her ne kadar öncelikle iktisadi bir tanımlama olsa da, bu çerçevenin oluşturduğu dört ana fikir her alanda kullanılabilir; a) süreçlerin yenilikçi değişimlere göre düzenlenmesi, b) uygulanabilirlik ilkesinin ön planda tutulması, c) süreçlerin performans ve çıktıların iyileştirilmesi adına gözden geçirilmesi, d) modern çağın gereksinimlerine uygun yöntem ve değerlendirme süreçlerinin edinilmesi. Bu bağlamda, herhangi bir inovasyon nerede ortaya çıkmış olursa olsun, kendisinden çok daha uzak alanlarda bile faydasını gösterecektir. Örneğin, başta askeri sebepler ile ortaya çıkan ve gizli belgelerin çevrilmesini amaçlayan bazı bilgisayar teknolojileri zamanla gelişip çoğalarak, dil öğretimine Bilgisayar Destekli Öğretim kavramını oluşturacak kadar entegre olmuştur (Beatty, 2013). Bunun gibi dünyada başka çeşitli alanlarda ortaya çıkan inovasyonlardan eğitim alanının da oldukça faydalandığı söylenebilir.

Eğitimde İnovasyon

Toplumların kalkınmasında en büyük rolü oynayan faktörlerden birisi de eğitimidir. Sürekli gelişen ve değişen dünya standartlarına göre eğitimdeki amaçların, içeriklerin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve değerlendirme yaklaşımlarının güncellenmesinin, günümüzde örnek gösterilen eğitim sistemlerinin en büyük karakteristik özelliklerinden olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, tüm eğitim süreçlerinde ‘inovatif yaklaşımlar’ benimsemek bir toplumun kalkınma yolculuğunda önemli bir yer tutar. Wagner’ın (2010) “21. Yüzyıl Becerileri” olarak tanımladığı özellikler şunlardır: 1) Eleştirel düşünme ve problem çözme, 2) İşbirlikçi hareket etme ve liderlik, 3) Esneklik ve uyumluluk, 4) Girişkenlik, 5) Etkili sözlü ve yazılı anlatım, 6) Bilgiye ulaşma ve analiz edebilme, 7) Merak ve hayal gücü.

Bu beceriler çağımızın ihtiyaç ve önceliklerinde önem arz eden özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır ve diğer alan ve endüstrilerdeki gelişimlere göre şekillenmiştir. Eğitim sistemlerinin bireylere bu becerileri kazandırmak için güncellenmesi eğitimde inovasyona bir örnek olarak gösterilebilir. Çünkü bu becerileri kazandırmak için inovatif yaklaşımlar benimsemek ve bu yaklaşımları eğitim-öğretim süreçlerine uygulamak kaçınılmazdır. Ülkemizde de Devlet Planlama Teşkilatı tarafından yayımlanan *Yedinci 5 Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)* ve *Sekizinci 5 Yıllık Kalkınma (2001-2005) Planı* bu becerilerin bireylere kazandırılmasındaki önemden bahseden ilk örneklerdendir. Bu planlarda Türk toplumunun profili “düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler” şeklinde tanımlanmıştır (Şahin, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı’nın, Dünya Bankası ve Avrupa Birliği ortaklığında gerçekleştirdiği Temel Eğitim Projesi I. Faz (1998-2002) ve Temel Eğitim Projesi II. Faz (2002-2007), eğitim teknolojilerinin ülke çapında yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu gibi çağın gereksinimi olan bir konu hakkında eğitilmeleri adına düzenlenmiş projelerdir (Kurt, 2014; Küçük-Gürbüz, 2012). Bir diğer proje ise, 2010 yılında pilot uygulamalarına başlanan Fırsatları

Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH) 448,951 akıllı tahtanın okullara teminini sağlamış ve toplamda 700,000 tablet öğrencilere dağıtılmıştır (MEB, 2012). Türkiye’de eğitimin iyileştirilmesi ve çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde güncellenmesini amaçlayan bu projeler, ülkemizde eğitimde inovasyon adına düzenlenmiş büyük çapta uygulamalara örnek olarak verilebilir.

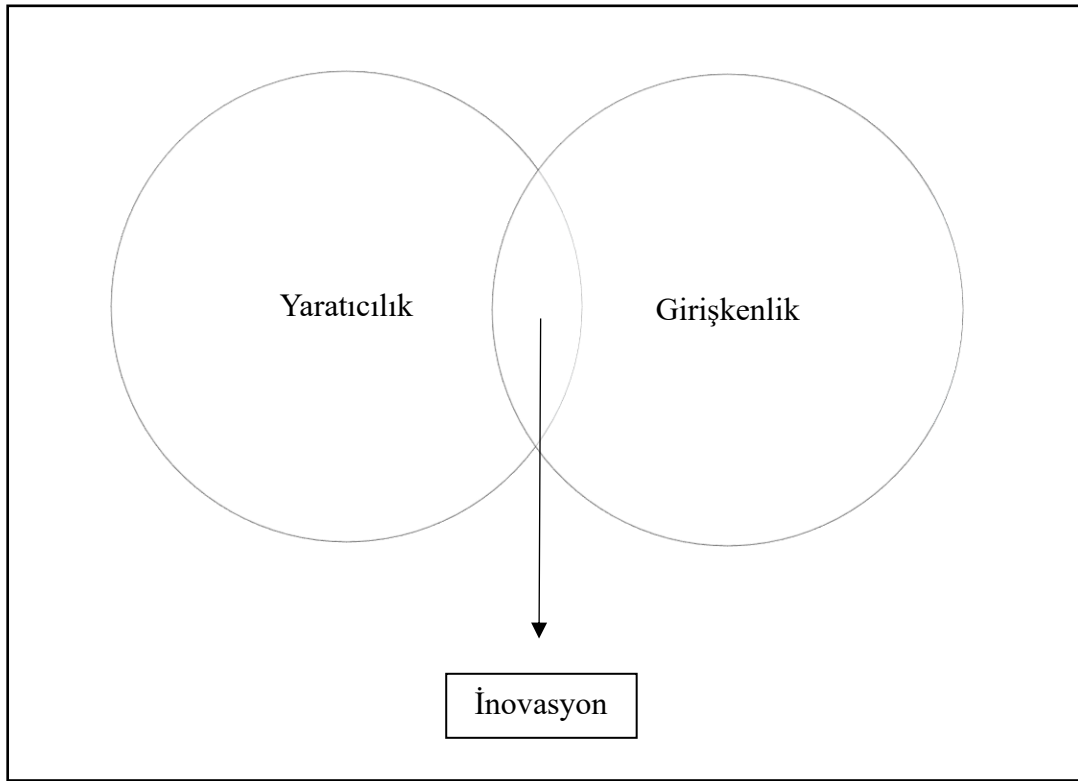
Dünya çapında eğitimde inovasyon uygulamalarına özellikle eğitim sistemlerinin örnek teşkil ettiği bazı ülkelerde sıklıkla rastlanmaktadır. Finlandiya, Singapur, Güney Kore ve Çin gibi eğitim sistemi sürekli geleceğe yönelik güncellemeyi başarmış ülkeler Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamış eğitimde inovasyon hareketlerinden oldukça faydalanmıştır (Serdyukov, 2017). Eğitim sisteminde yapılan bu tür pozitif değişimler genellikle birkaç farklı eğitim reformunun birleşmesi sonucunda genel bir inovasyon hareketini oluşturur (Sack, 1981). Örneğin, Amerika’da gerçekleşen No Child Left Behind (NCLB), Race to the Top ve Common Core gibi reformist projeler, eğitim sisteminin inovatif bir yaklaşımla güncellenmesine sebep olmuştur. Bu projelerin teorik araştırma kısmını yürüten birçok kurum, örneğin, Harvard İnovasyon Laboratuvarı, Başkanlık İnovasyon Laboratuvarı, Kentucky Üniversitesi Eğitimde İnovasyon Merkezi ve NASA STEM Eğitimi İnovasyon Merkezi gibi, Amerika’da eğitimde inovasyon araştırmaları alanında aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir (Serdyukov, 2017).

İnovasyon Yetkinliği

İnovasyon yetkinliği kavramı, “bireyin yenilikçi düşünce ve tepkiler gerektiren ve belirli bir bağlamda ortaya çıkabilen farklı kritik olaylar, problemler veya görevlerle başa çıkmak için yenilikçi bir şekilde hareket etme ve tepki verme eğilimi” (Cerinsek ve Dolinsek, 2009) olarak tanımlanabilir ve bir kişilik özelliğinden ziyade, sonradan edinilen ve gözlemlenebilir bir performans göstergesidir (Spencer ve Spencer, 1993). Bireysel inovasyon davranışları inovasyon yetkinliklerinin ürünüdür. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması bağlamında gerektirdiği unsurları Çelik (2022) şu şekilde tanımlar;

“Eğitim ve öğretim programlarının inovatif anlayışa göre hazırlanması, konu ve kazanımların bu anlayış ile güncellenmesi, öğrencilerin inovasyon yetkinliklerine sahip olabilecekleri bir doğrultuda yetiştirilmeleri eğitimde inovasyon getirileri arasında beklenen temel özelliklerdendir.”

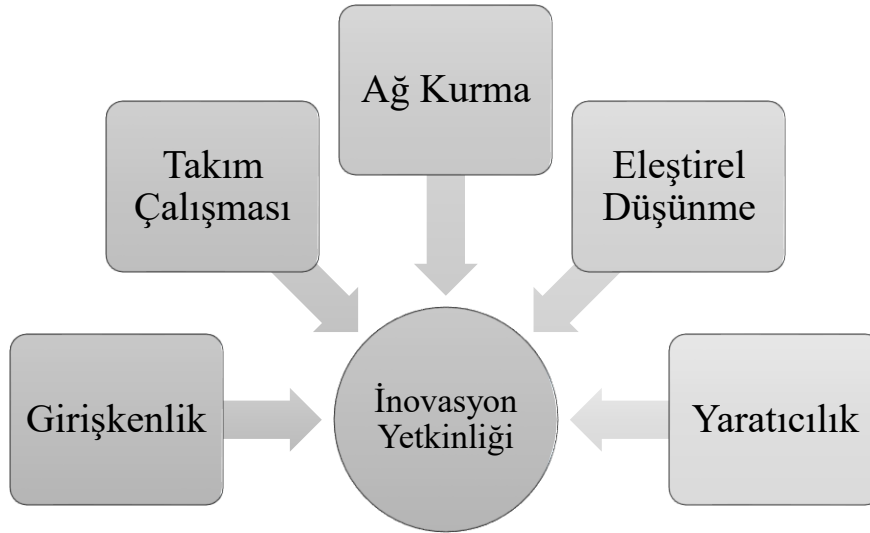
Bu bağlamda, eğitimde inovasyon kavramı sadece dünya çapında farklı alanlarda gerçekleşen yenilikçi fikir ve ürünlerin eğitimde kullanılması değil, aynı zamanda bireylerin, inovasyon kavramının inovasyon yetkinlikleri becerilerinin kazandırılması yoluyla içselleştirmeleri sağlanmalıdır. İnovasyon ile bağlantılı olarak kullanılan kavramlar genellikle yaratıcılık, girişkenlik, risk alma, araştırma-geliştirme, yetkinlik ve yeterlidir (Çelik, 2022). Cerinsek ve Dolinsek ise (2009) inovasyon kavramına bağlantılı nitelikleri aşağıdaki figürde açıklar:



Figür 1 İnovasyon Şeması (Cerinsek ve Dolinsek, 2009)

Her ne kadar inovasyon, yaratıcılık kelimesi ile çoğu zaman eş anlamlı gibi kullanılsa da (Carmeli, Meitar ve Weisberg, 2006), yukarıda da görüldüğü üzere girişkenlik inovasyon davranışını oluşturan bir diğer temel öğelerdendir (Wiethe-Körprich vd., 2017).

İnovasyon yetkinliklerini tanımlayan faktörler çeşitli araştırmacılar tarafından çalışılmıştır. Bu anlamda ilklerden biri Watts, Garcia Carbonell ve Andreu Andrés (2013) tarafından geliştirilen İnovasyon Yetkinlikleri Geliştirme Ölçeği (INCODE) isimli nitel ölçme aracıdır. Araştırmacılar inovasyon yetkinliği kavramını a) bireysel kapasite, b) bireyler arası kapasite, c) ağ oluşturma olarak üç temel alana ayırmıştır. Ancak bu ölçme aracının psikometrik anlamda açıkça doğrulanmamış olması bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Butter ve van Beest, 2017; Çelik, 2022). Bu sebeple, inovasyon yetkinliklerini nicel yapıda ölçecek, geçerlik güvenilirlik çalışmaları açıkça yapılmış ve hem eğitim hem de iş alanında kullanılabilecek özelliklere sahip yeni bir ölçme aracı olan İnovasyon Yetkinlikleri Geliştirme ve Değerlendirme Çerçevesi (FINCODA) geliştirilmiştir (Marin-Garcia vd., 2017). Bu ölçme aracının tanımladığı temel inovasyon yetkinlikleri aşağıdaki figürde gösterilmiştir (Figür 2).



Figür 2 FINCODA Alt Boyutları (Pérez-Peñalver, Aznar-Mas ve Montero Fleta, 2018)

Bu ölçekte tanımlanan inovasyon yetkinliği alt boyutları, bu çalışmadaki veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmış Çelik'in (2022) "Öğrenci İnovasyon Yetkinlikleri Ölçeği" oluşturulurken araştırmacılar tarafından rehber edinilmiştir. İnovasyon yetkinliği kavramının yüksek öğretim kurumlarında kullanılmaya başlanması önem arz etmektedir çünkü McNamara'nın (2010) dediği gibi, yükseköğretim kurumları, toplumların gelişmesi için insan sermayesini geliştirmede önemli bir rol oynadıkları için inovasyon ve kalkınma kavramlarının başlıca geliştikleri yerlerdir. Eğitimde niteliğin inovasyon aracılığı ile artırılmasının bir diğer yolunun, doğrudan öğrencilerin inovasyon yetkinlikleri becerilerini (girişkenlik, takım çalışması, ağ kurma, eleştirel düşünme, yaratıcılık) kazanmasını sağlamak olarak ele alınabilir.

İnovasyon Yetkinliği ve Motivasyon

Motivasyon, Woolfolk (2004) tarafından "kişiyi harekete geçiren, yönelten, davranışını sürdürmesine neden olan içsel bir durum" olarak tanımlanmıştır. Eğitim ortamlarında motivasyon oldukça yaygın çalışılan bir kavram olup, farklı motivasyon türlerinin akademik başarıya (Amrai et al., 2011; Gardner, Lalonde ve Moorcroft, 1985; Goodman et al., 2011; Hirunval, 1980), yaratıcılık (Amabile, 1985; Collins ve Amabile, 1999; Eisenberger ve Shanock, 2003), takım çalışması (Hu ve Liden, 2014; Larson, Larson ve LaFasto, 1989) ve girişkenlik (Abbey, 2002; Harlen ve Crick, 2003; Johnson, 1990) gibi temel inovasyon becerileriyle olan ilişkisi alan yazında bilinmektedir.

Motivasyon kavramı genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak kategorize edilmektedir. Maslow'a (1987) göre içsel motivasyon, kendi isteğiyle başarılı olma arzusu, düşüncelerin eyleme dönüştüğü ve bireyi en fazla harekete geçiren motivasyon türüdür; dışsal motivasyon, bireyi kendisi dışındaki faktörler ile harekete geçiren başarılı olma arzusu, dış güdüleyiciler ve pekiştirmeler içeren türdür. Motivasyonun olmadığı durumlar ise Deci ve Ryan (1985) tarafından, kişinin eylemleri ve bu eylemlerin sonuçları arasında tutarsızlık olması "motivasyonsuzluk" olarak tanımlanmıştır. Erdoğan'a

(2011) göre inovasyonun davranışının ortaya çıkmasının önündeki en büyük engel bireysel faktörlerdir, “Değişime açık olmayan ve direnen bireyler inovasyon faaliyetlerine engel olabilmektedir”. Bu bağlamda, bireysel motivasyon inovasyon açısından önemli bir kavramdır.

Alan yazındaki çeşitli çalışmalar, içsel motivasyon yüksekliğinin inovasyon davranışlarını arttırdığı (Qomatish, 2022), problem çözümü gibi inovasyon davranışlarının bireyin motivasyon düzeyi ile ilişkili olduğu (Rowe, 2004), sosyal ve içsel motivasyon türlerinin sosyal inovasyon ile ilişkili olduğu (Wang vd., 2021) gibi bulguları raporlamıştır. Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına karşı olan tutumları okul yaşantılarını oldukça etkilemektedir. İnovasyon ise okullarda öğretilen, bireylerin belirli yetkinlik ve becerileri okullarda geliştirebileceği bir kavramdır (Foster ve Yaoyuneyong, 2016; Hampden-Turner, 2009). Bu bağlamda, araştırmacılar üniversite öğrencilerinin okul ile ilgili motivasyonları ve inovasyon yetkinlikleri ile arasında bir ilişki olup olmadığını öğrenmek istemiştir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonları okudukları bölümlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2) Öğretmen adaylarının inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının üniversite motivasyonları ve inovasyon yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite motivasyonları ve inovasyon yetkinlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Aynı zamanda araştırmada öğretmen adaylarının inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyon düzeyleri gibi betimsel sorulara da cevap aranmıştır. Çalışmada iki farklı değişken arasındaki ilişki, istatistiksel analizler kullanılarak ölçülmeye çalışıldığı için araştırma yöntemi olarak nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desen uygulanmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışmanın katılımcıları İzmir’deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde farklı bölüm ve sınıflarda öğrenim görmekte olan 314 öğretmen adaydır. Örneklem seçme yöntemi olarak yakın ve erişilebilirliği kolay olan durumu tanımlamak adına elverişli örneklem kullanılmıştır (Taherdoost, 2016). Katılımcılar ile ilgili bazı demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcı Demografik Bilgileri

| Değişken | f | % |
|--------------------------|-----|------|
| Kadın | 219 | 69.7 |
| Erkek | 95 | 30.3 |
| İngilizce Öğretmenliği | 85 | 27.1 |
| Özel Eğitim Öğretmenliği | 58 | 18.5 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 48 | 15.3 |

| | | |
|-------------------------------------|----|------|
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 76 | 24.2 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 47 | 15 |

Katılımcılardan veriler 2022-2023 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Veri toplamada kullanılan ölçme araçları, Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen 26 madde, 3 faktörden oluşan (İçsel Motivasyon $\alpha=.93$, Dışsal Motivasyon $\alpha=.77$, Motivasyonsuzluk $\alpha=.65$) 4'lü Likert "Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeği" ($\alpha=.87$) ve Çelik (2022) tarafından geliştirilen 27 madde, 5 faktörden oluşan (Yaratıcılık $\alpha=.78$, Ağ Kurma $\alpha=.77$, Takım Çalışması $\alpha=.74$, Eleştirel Düşünme $\alpha=.72$, Girişkenlik $\alpha=.60$) 5'li Likert "Öğrenci İnovasyon Yetkinlikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

BULGULAR

Analiz edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri +2, -2 aralığında olduğundan, normallik varsayımını sağladığı kabul edilmiştir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Aynı zamanda, araştırmada kullanılan ölçeklerin örneklem üzerindeki güvenilirliği de test edilmiş ve uygun değerlerde olduğu bulunmuştur (İYÖ, $\alpha=.92$; ÜÖMÜ $\alpha=.90$). Araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir (Tablo 2 ve Tablo 3).

Tablo 2 Bölüm Bazlı İnovasyon Yetkinlikleri Ortalamaları

| Bölüm | μ |
|-------------------------------------|-------|
| İngilizce Öğretmenliği | 94.1 |
| Özel Eğitim Öğretmenliği | 99.1 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 95.0 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 99.2 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 97.1 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere, bölüm bazlı inovasyon ortalaması en yüksek bölüm 99.2 ortalama ile (max. 135) İlköğretim Matematik Öğretmenliği iken, ortalaması en düşük bölüm 94.1 ortalama ile (min. 27) İngilizce Öğretmenliği olmuştur.

Tablo 3 Bölüm Bazlı Üniversite Motivasyon Türleri Ortalamaları

| Bölüm | İçsel Motivasyon | Dışsal Motivasyon | Motivasyonsuzluk |
|-------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| | μ | μ | μ |
| İngilizce Öğretmenliği | 44.1 | 13.5 | 16.2 |
| Özel Eğitim Öğretmenliği | 45.6 | 13.7 | 15.8 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 43.7 | 14 | 16.8 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 44.7 | 13.7 | 16.9 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 47.5 | 13.7 | 17.7 |

İçsel motivasyon ortalaması en yüksek bölüm 47.5 ortalama ile (max. 64) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık iken, en düşük bölüm 43.7 ortalama ile Okul Öncesi Öğretmenliği olduğu görülmüştür. Öte yandan, dışsal motivasyon ortalaması en yüksek bölüm 14 ortalama ile (max. 20) Okul Öncesi Öğretmenliği iken, en düşük bölüm 13.5 ortalama ile İngilizce Öğretmenliği olduğu görülmüştür. Son olarak, motivasyonsuzluk açısından en yüksek ortalamaya sahip bölüm 17.7 ortalama ile (max. 20) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık iken, en düşük bölüm Özel Eğitim Öğretmenliği olduğu görülmüştür.

Birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan çoklu varyans analizi (MANOVA) sonucunda, öğretmen adaylarının inovasyon yetkinliklerinden olan ağ kurma boyutu dışında ($F(4,309) = 7.69, p < .001, \eta^2 = .09$), okudukları bölümün inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Aşağıdaki tabloda ağ kurma boyutuna yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları verilmiştir.

Tablo 4 Ağ Kurma Boyutunun Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|--------|----------|
| Bölüm | 602 | 4 | 150.6 | 7.69 | < .001 | 0.091 |
| Artıklar | 6050 | 309 | 19.6 | | | |

Bunun üzerine ilave olarak yapılan ve aşağıdaki tabloda raporlanan Post Hoc karşılaştırma testlerinde, İngilizce Öğretmenliği bölümünün inovasyon yetkinliği ağ kurma boyutu ortalamaları Özel Eğitim Öğretmenliği bölümüne ($MD = -3.24, t(309) = -4.29, \%95 \text{ CI} [-1.07, -0.39], p < .001, d = -0.73$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümüne ($MD = -3.18, t(309) = -4.56, \%95 \text{ CI} [-1.03, -0.40], p < .001, d = -0.72$) kıyasla anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 5 Ağ Kurma Boyutu ve Bölümler Arası Post Hoc Sonuçları

| Bölümler | MD | SE | df | t | p | d | %95 Güven Aralığı | | |
|------------|-------------------------|-------|------|-----|-------|--------|-------------------|-------|-------|
| | | | | | | | Alt | Üst | |
| İng. Öğrt. | - Özel Eğt. Öğrt. | -3.24 | 0.75 | 309 | -4.29 | < .001 | -0.73 | -1.70 | -0.39 |
| | - Okul Öncesi Öğrt. | -0.89 | 0.79 | 309 | -1.12 | 0.83 | -0.20 | -0.55 | 0.15 |
| | - İlköğretim Mat. Öğrt. | -3.18 | 0.69 | 309 | -4.55 | < .001 | -0.71 | -1.03 | -0.40 |
| | - PDR | -1.01 | 0.80 | 309 | -1.25 | 0.83 | -0.22 | -0.58 | 0.13 |

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik yapılan analizde, katılımcıların inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Tablo 6 Cinsiyet Değişkenine Yönelik T-test Sonuçları

| Bağımsız Gruplar T-Testi | | | | | | |
|---------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|
| | t | df | p | MD | SE | d |
| İnovasyon | 1.78 | 312 | 0.077 | 3.15 | 1.77 | 0.218 |
| Motivasyon | 4.43 | 312 | <.001 | 6.40 | 1.44 | 0.544 |

Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerindeki farklılığı cinsiyet değişkenine bakılarak araştırıldığında kadınların ($M = 74.2$, $SD = 11.5$) erkeklere ($M = 67.8$, $SD = 12.3$) kıyasla daha yüksek motivasyon ortalamalarına sahip olduğu ($t(312) = 4.43$, $p < .001$) aşağıdaki tabloda raporlanmıştır.

Tablo 7 T-test Betimsel Grup Sonuçları

| | Grup | N | μ | SD | SE |
|------------|-------------|----------|-------------------------|-----------|-----------|
| İnovasyon | Kadın | 219 | 97.8 | 13.6 | 0.918 |
| | Erkek | 95 | 94.7 | 16.3 | 1.67 |
| Motivasyon | Kadın | 219 | 74.2 | 11.5 | 0.778 |
| | Erkek | 95 | 67.8 | 12.3 | 1.26 |

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik, öğretmen adaylarının üniversite motivasyonları ve inovasyon yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmak için Pearson korelasyon analizine yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 8).

Tabloda görüldüğü üzere içsel motivasyon boyutu ile takım çalışması ($r(312) = .50, p < .001$), ağ kurma ($r(312) = .40, p < .001$), yaratıcılık ($r(312) = .50, p < .001$), eleştirel düşünme ($r(312) = .45, p < .001$), girişkenlik ($r(312) = .43, p < .001$) boyutları arasında ve dışsal motivasyon boyutu ile takım çalışması ($r(312) = .37, p < .001$) boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. Motivasyonsuzluk boyutu ile takım çalışması ($r(312) = .24, p < .001$), yaratıcılık ($r(312) = .14, p < .001$), eleştirel düşünme ($r(312) = .19, p < .001$), girişkenlik ($r(312) = .13, p < .001$) ve dışsal motivasyon boyutu ile ağ kurma ($r(312) = .16, p < .001$), yaratıcılık ($r(312) = .29, p < .001$), eleştirel düşünme ($r(312) = .19, p < .001$), girişkenlik ($r(312) = .24, p < .001$) boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki görülmektedir.

Motivasyon ve inovasyon yetkinliği alt boyutlarının arasındaki ilişkinin yönünü tespit etmek için yapılan lineer regresyon analizinde, içsel motivasyon boyutunun inovasyon yetkinliği toplam skorunun ($F(51,5) = 101.69, p < .001$) varyansının %57'sini açıkladığı ($R^2 = .33$) da anlamlı bulgular arasındadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada veri toplanan üniversitedeki Eğitim Fakültesi bölümlerinden inovasyon yetkinliği en yüksek bölüm İlköğretim Matematik Öğretmenliği iken, inovasyon yetkinliği en düşük bölüm İngilizce Öğretmenliği olduğu bulunmuştur. İçsel motivasyonu en yüksek bölüm Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü iken, en düşük bölümün Okul Öncesi Öğretmenliği olduğu görülmüştür. Ancak RPD bölümü motivasyonsuzluk boyutunda da en yüksek ortalamaya sahip bölümdür. Bu bulgu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri her ne kadar yüksek içsel motivasyon skorlarına sahip olsalar da aynı zamanda yüksek motivasyonsuzluk skorlarına da sahip olmalarının, Deci ve Ryan'ın (1985) da tanımladığı gibi kişinin eylemleri ve istekleri ile bu eylem ve isteklerin sonuçları arasında tutarsızlık olabileceğini işaret edebilir. Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerindeki farklılığı cinsiyet değişkenine bakılarak araştırıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek motivasyona sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonları okudukları bölümlere bakıldığında, ağ kurma boyutu dışında okudukları bölümün inovasyon yetkinlikleri düzeyleri ve üniversite motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ağ kurma yetkinlikleri, Özel Eğitim Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde içsel motivasyonun, inovasyonun alt boyutlarından olan yaratıcılığa olan pozitif etkisi bilinmektedir (Çekmecioğlu ve Eren, 2007; Yahyagil, 2001). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üniversiteye karşı içsel motivasyonları ile takım çalışması, ağ kurma, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve girişkenlik inovasyon yetkinlikleri alt boyutlarında orta düzeyli pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversiteye karşı içsel motivasyonlarının artmasıyla birlikte inovasyon yetkinliklerinin artması, motivasyon ve inovasyon yetkinliğinin arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini

göstermektedir. Daha önce Suharyati (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin motivasyonları yükseldikçe inovasyon düzeylerinin arttığını raporlanmıştır. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının inovasyon yetkinliklerine sahip çok yönlü bireyler olarak mesleklerine hazırlanmalarındaki önemli etkenlerden birinin okul ile ilgili motivasyonları olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üniversite motivasyonları artırılarak, inovasyon yetkinliklerini geliştirici uygulamalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının inovasyon yetkinliklerinin geliştirilmesi, onların çağın gereksinimlerine uygun öğretme yaklaşımları benimsemesine ve zamanın teknolojik gelişmelerini takip etmelerine öncülük edebilir. Aşkar'ın (2003) dediği gibi eğitim teknolojilerinin kullanımı eğitimde inovasyona öncülük edememiştir. Bu sebeple, çağın gereksinimleri ve ihtiyaçlarını öğretmen adayları tarafından, tündengelimci bir yaklaşımdan ziyade, tümevarımcı bir yaklaşım yoluyla içselleştirilmesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin inovasyon yetkinliklerini arttıracak öğretim programları ve öğrenme-öğretme süreçleri geliştirilerek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbey, A. (2002). Cross-cultural comparison of the motivation for entrepreneurship. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 14(1), 69.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of personality and social psychology*, 48(2), 393.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and Innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in organizational behavior*, 36, 157-183.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Aşkar, P. (2003). "Eğitimde Teknoloji Kullanımı". 12. *Eğitim Bilimleri Kongresi. 15-18 Ekim. Antalya.*
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. Routledge.
- Butter, R., & Van Beest, W. (2017). Psychometric validation of a tool for innovation competencies development and assessment using a mixed-method design. *EURAM (21-24 June), Glasgow*.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International journal of manpower*.
- Cerinek, G., & Dolinsek, S. (2009). Identifying employees' innovation competency in organisations. *International Journal of Innovation and Learning*, 6(2), 164-177.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). *Motivation and creativity*.
- Çekmecioğlu, H. & Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18(57), 13-25

- Çelik, M. (2022) *Eğitimde İnovasyon Yetkinlikleri: İnovasyon Yetkinlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 121-130.
- Erdoğan, C. (2011). *İşgören Motivasyonunun İnovasyon Performansına Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Foster, J., & Yaoyuneyong, G. (2016). Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 42-56.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., ... & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Hampden-Turner, C. (2009). *Teaching innovation and entrepreneurship: Building on the Singapore experiment*. Cambridge University Press.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 10(2), 169-207.
- Hirunval, A. (1980). A study of pupils' self-concept, academic motivation, classroom climate and academic performance. *Third Survey of Research in Education*, 666-667.
- Hoffman, A.M. & Spangehl, S.D. (2012) *Innovations in higher education: Igniting the spark for Success*. Lanham: Rowman et Littlefield.
- Hu, J., & Liden, R. C. (2011). Antecedents of team potency and team effectiveness: An examination of goal and process clarity and servant leadership. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 851.
- Johnson, B. R. (1990). Toward a multidimensional model of entrepreneurship: The case of achievement motivation and the entrepreneur. *Entrepreneurship Theory and practice*, 14(3), 39-54.
- Kurt, S. (2014). Creating technology-enriched classrooms: Implementational challenges in Turkish education. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 90-106.
- Küçük-Gürbüz, E. A. (2012). Türkiye’de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor?. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 51-71.
- Kline, S. J., & Rosenberg, N. (2010). An overview of innovation. *Studies on science and the innovation process: Selected works of Nathan Rosenberg*, 173-203.

- Larson, C., Larson, C. E., & LaFasto, F. M. (1989). *Teamwork: What must go right/what can go wrong* (Vol. 10). Sage.
- Marin-Garcia, J.A., Andreu-Andrés, M^a.A., Atarés-Huerta, L., Aznar-Mas, L. E., GarcíaCarbonell, A., González-Ladrón de Guevara, F., et al. (2016) Proposal of a Framework for Innovation Competencies Development and Assessment (FINCODA). *Working Papers on Operations Management*.
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987-990.
- McNamara, K. H. (2010). Fostering sustainability in higher education: A mixed-methods study of transformative leadership and change strategies. *Environmental Practice*, 12(1), 48-58.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). "Fatih Projesi." <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=17>.
- Pérez-Peñalver, M. J., Aznar-Mas, L. E., & Montero Fleta, B. (2018). Identification and classification of behavioural indicators to assess innovation competence. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 11(1), 87-115.
- Qomatish, D. D. (2022). The Influence of Competence and Innovation Commitment on Innovative Behavior: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. In *Eighth Padang International Conference On Economics Education, Economics, Business and Management, Accounting and Entrepreneurship (PICEEBA-8 2021)* (pp. 320-323). Atlantis Press.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive behaviors*, 27(6), 989-993.
- Rowe, A. J. (2004). *Creative intelligence*. Financial Times/Prentice Hall.
- Sack, R. (1981). A typology of educational reforms. *Prospects*, 11(1), 37-53.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York, John Wiley.
- Suharyati, H. (2017). Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 228-232.
- Şahin, Ç. (2005). Öğrenci Merkezli Eğitimde Ürün Seçki Değerlendirme Dosyası. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 124-140.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *How to choose a sampling technique for research (April 10, 2016)*.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival "skills our children need-and what we can do about it*. ReadHowYouWant.com.

- Wang, H., Jiang, X., Wu, W., & Tang, Y. (2022). The effect of social innovation education on sustainability learning outcomes: The roles of intrinsic learning motivation and prosocial motivation. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Watts, F., Garcia Carbonell, A., ve Andreu Andrés, M. A. (2013). *Innovation competencies development: Incode barometer and use guide*. Turku University of Applied Sciences.
- Wiethe-Körprich, M., Weber, S., Bley, S., & Kreuzer, C. (2017). Intrapreneurship competence as a manifestation of work agency: A systematic literature review. *Agency at work*, 37-65.
- Woolfolk, A.E. (2004). *Educational Psychology*. New Delhi: Pearson Education.
- Yahyagil, M. Y. (2001). Örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik. *IÜ İşletme İktisadi Enstitüsü, Yönetim Dergisi*, 12(38), 7-16.
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Artubilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-20.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZE-TOPLUM ETKİLEŞİMİNİN NASIL ARTIRILABİLECEĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba KARADAVUT

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, tugba.karadavut@idu.edu.tr

ÖZET

Müzeler toplama, muhafaza etme, sergileme gibi temel işlevlerine ek olarak araştırma, eğitim, iletişim ve toplum kalkınması gibi işlevlere sahiptir. Müzelerin, bu işlevlerini gerçekleştirebilmesi topluma ulaşması ve toplumla etkili bir iletişim ve etkileşim kurmasına bağlıdır. Müze-toplum etkileşiminin ilk adımı bireylerin müzeyi ziyaret etmelerinin veya müzelerin bireylere ulaşmalarının sağlanmasıdır. Tarama yöntemiyle yürütülen bu çalışmada çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına “Müzeler ziyaretçi sayılarını artırmak veya daha çok insana ulaşmak için neler yapabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Ham verilerin kelime bulutu tekniği ile analizinden elde edilen bulgular, en yüksek frekansa sahip olan görüşün “müzelerin ücretsiz olması” olduğunu göstermiştir. Bunu “müzelerin reklam faaliyetlerine önem vermesi, ziyaretçilerine rehber hizmeti vermesi, çekiciliğini (örn., içerik, sunum, mimari yapı, imkânlar, etkinlikler vb. yoluyla) artırması, etkinlikler düzenlemesi, sosyal medyayı etkili kullanması” şeklindeki görüşler takip etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin verilerden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler altında toplanmasıyla, öğretmen adaylarının dile getirdikleri başlıca görüşün “reklam ve tanıtım faaliyetlerine önem verilmesi” olduğu görülmüştür. Bunu, “müzelerin ziyaretçilerine ücretsiz veya ucuz ziyaret imkânı sunmaları” görüşü takip etmektedir. Diğer görüşler, müze ziyaretlerinin önemine ilişkin bilinçlendirme ve eğitim yapılması, müzelerde rehber hizmetinin verilmesi ve fotoğraf çekme imkânının tanınması, müze ziyaretine teşvik için çeşitli kolaylıklar ve promosyonlar sağlanması, müzenin aktif bir sosyal medya hesabının olması, müzelerin içeriklerini zenginleştirilmesi ve ilgi çekici hâle getirmesi, sergilemede etkileşimli teknolojilere yer verilmesi, sergilemenin canlandırma, animasyon ve kısa film gibi tekniklerle zenginleştirilmesi, müzenin dış mekân özelliklerinin ve mimari yapısının geliştirilmesi, iç ve dış mekânda ve sergilemede dekor, ışıklandırma, ses sistemi ve temizlikle ilgili geliştirme ve iyileştirmeler yapılması, sanal müzelerin yaygınlaştırılması, müzede çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi, yeme-içme ve alışveriş hizmetlerinin verilmesi, toplantı ve konferans salonu gibi alanlar oluşturulup burada seminer, eğitim vb. etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilere ve halka iş imkânlarının sunulması ve toplumun ilgi alanlarının belirlenip bunlara göre düzenlemeler yapılması şeklinde özetlenebilir.

Anahtar sözcükler: müze, müzecilik, müze ve toplum iletişimi, müze ve toplum etkileşimi, yeni müzeler

OPINIONS OF THE PRESERVICE TEACHERS ON HOW TO INCREASE THE MUSEUM-SOCIETY INTERACTION

ABSTRACT

Museums possess functions such as research, education, communication, and community development in addition to their basic functions such as collecting, preserving, and exhibiting. The realization of these functions depends on reaching the society and establishing an effective communication and interaction with the society. The first step of museum-society interaction is to ensure that individuals visit the museum or that museums reach individuals. In this survey research, preservice teachers were posed the following question: "What can museums do to increase the number of visitors or to reach out more people?". Findings from the analysis of the data with the word cloud technique showed that the opinion with the highest frequency was "museums for free". This is followed by "museums should give importance to advertisement, provide guide services to their visitors, increase their attractiveness (i.e., through content, presentation, architectural structure, opportunities, events, etc.), organize events, and use social media effectively". By developing categories based on the meanings from the data, the opinion with the highest frequency was found to be "giving importance to advertisement and promotion". This is followed by "museums should offer free or cheap visits to their visitors". The rest of the opinions can be summarized as the following: To raise awareness and to conduct trainings on the importance of museum visits, to provide guide services in museums and to provide the opportunity to take photos, to provide various facilities and promotions to encourage museum visits, to have an active social media account, to enrich the contents of museums and to make them interesting, to incorporate interactive technologies in exhibition, to enrich the exhibition with techniques such as visualization, animation and short films, to improve the exterior and architectural structure of the museum, to improve interior and exterior spaces in terms of decoration, lighting, sound system and cleaning, to increase the number of virtual museums, to organize various events, to provide food, beverage and shopping services, to establish spaces such as meeting and conference halls and to conduct events such as seminars and trainings in these halls, to provide job opportunities for students and for the society, to determine the areas of interest of the society and to make adjustments and arrangements accordingly.

Keywords: museum, museum and community communication, museum and community interaction, new museums

GİRİŞ

Müzeler, insanlığın kültürel mirasını koruyan ve nesilden nesile aktaran kurumlardır. İnsanlığın kültürel mirası, toplumsal, sanatsal, bilimsel, tarihi ve teknolojik değerlerden ve birikimlerden oluşmaktadır. Müzeler barındırdığı bu birikim ve değerlerle toplumun belleği olma görevini görür (Buyrgan, 2019). Müzeler, bu belleğin oluşturulması, muhafaza edilmesi ve toplumla etkileşim sağlanması ile ilgili sorumlulukları ve işlevleri üstlenir. Uluslararası Müzeler Konseyi (International Council of Museums [ICOM], 2022) müzelerin üstlendiği bu sorumluluklar çerçevesinde müzeleri "kâr

amacı gütmeyen ve sürekliliği olan, topluma hizmet eden, halka açık, ulaşılabilir ve kapsayıcı, çeşitliliği ve sürekliliği teşvik eden; somut ve soyut olmayan mirası araştıran, toplayan, muhafaza eden, yorumlayan ve sergileyen kurumlar” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım müzelerin eserleri ve eserlerle ilgili bilgileri toplama, koruma, belgeleme, sergileme ve araştırma ile ilgili işlevlerini ve sorumluluklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte çağdaş müzecilik anlayışı, müzelerin belirtilen bu işlev ve sorumluluklarının yanında, eğitim, toplumsal iletişim ve toplum kalkınması ile ilgili işlev ve sorumluluklarının da bulunduğunu vurgulamaktadır (Buyurgan, 2019). “Yeni müzecilik” olarak ifade edilen çağdaş müzecilik anlayışı, “yeni müze” kavramını öne sürmektedir. Yeni müzeler, bireylerin veya toplumların gelişmesine katkı sağlayacak kaynakların ve etkinliklerin yer aldığı aktif kurumlardır. Yeni müzelerin, müze ziyaretçilerini ve onların ihtiyaçlarını merkeze alan bu yaklaşımı, müzelerde bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm, müzelerde ne sergilendiği ile ilgili bir yenilikten ziyade müzenin mimari yapısı, sergileme ile ilgili yaklaşımlar ve tanıtım faaliyetleri ile ilgili yapılan geliştirmeleri ve yenilikleri ifade etmektedir (Message, 2006).

Müzeler, toplumla iletişim ve etkileşim kurabildikleri ölçüde toplum gelişimine katkı sağlayabilirler. Bu durum, müzelerin toplum gelişimini destekleyen unsurları barındıran kurumlar olmalarını gerektirmektedir. Buna göre müzeler, buldukları çevrede bireylerin bir araya gelerek kendileri ve birbirleri hakkında bilgi sahibi oldukları etkileşimli ortamlar sunmalıdır (Mayrand, 2014). Birer eğitim ve sosyalleşme alanı olan müzeler, bir yandan ziyaretçilerine kendilerini geliştirebilecekleri zengin bir kültürel ortam sunarken, diğer yandan diğer boş zaman faaliyetleri ile rekabet edebilecek cezbediciliğe sahip olabilmelidir (Message, 2006). Bu yaklaşımı benimseyen müzeler, kurumsal yapıları içerisinde sadece sergileme alanlarına değil; kütüphane, gösteri ve etkinlik salonları, toplantı ve çalışma odaları, mağaza, yeme ve içme ortamları gibi alanlara da yer vermektedir. Bu alanlar sayesinde müzeler toplumun kültürel, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir. Örneğin müzeler, alışveriş yapmak, sinemaya gitmek, sanatsal etkinliklere katılmak gibi bireylerin boş zamanları için tercih edebilecekleri ve sosyalleşebilecekleri faaliyetlerin bir kısmını veya alternatiflerini ziyaretçilerine sunmaktadır. Boş zaman faaliyetlerini müze ortamında gerçekleştiren bireyler, müzenin barındırdığı kültürel ve eğitsel içeriğe ya doğrudan ulaşmakta ya da yakınlaşmaktadır.

Müzelerin toplumla iletişim ve etkileşim içerisinde olabilmeleri için öncelikli olarak ziyaretçi sayılarını artırmaları gerektiği açıktır. Müzelerin ziyaretçi sayıları, müze-toplum etkileşiminin işlevsel boyutlarından birini oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle, müzelerin ziyaretçi sayıları, müze-toplum etkileşiminin nicel göstergelerinden birisidir. Buna göre, müze-toplum etkileşiminin nasıl artırılacağına yönelik yapılacak olan bir çalışma, müze ziyaretçi sayısının nasıl artırılacağı konusunda da kapsamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, çeşitli bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin, yani öğretmen adaylarının, müzelerin ziyaretçi sayılarını nasıl artırabileceği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Böylelikle, öğretmen adaylarının çağdaş müzelerin içine girdikleri dönüşümle ilgili farkındalıklarının belirlenmesi, bu dönüşüme katkı sağlayabilecek yenilikçi önerilerin geliştirilmesi ve bu dönüşümle ilgili olarak yapılabilecek geliştirmelerin öğretmen adayları tarafından

tercih edilme sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, bir grubun araştırılan bir durumla ilgili özelliklerini veya görüşlerini belirlemeye yönelik olarak kullanılabilen tarama yöntemi kullanılmıştır (örn., Büyüköztürk vd., 2022). Araştırmanın örneklemini bir eğitim fakültesinde öğrenim gören 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmen adayları ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenliği bölümlerinde eğitimine devam etmektedir. Örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımı Tablo 1 ile verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına demografik sorulardan ve bir adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Ankette yer alan açık uçlu soru “Müzeler ziyaretçi sayılarını artırmak veya daha çok insana ulaşmak için neler yapabilir?” sorusudur. Anketin yönerge kısmında öğretmen adayları anket sorusuna yaratıcı cevaplar vermeleri konusunda teşvik edilmiştir. Toplanan veriler uygun kategoriler altında kodlanmıştır. Sonrasında, ham veriler ve belirlenen kategoriler için kelime bulutları oluşturulmuştur. Kelime bulutu, genellikle metinlerin analizinde kullanılan bir veri görselleştirme tekniğidir. Bu teknik, nitel verilerle ilgili olarak elde edilen frekansların görsel olarak paylaşılmasına olanak sağlamaktadır. Kelime bulutunda, verilerin içerisinde geçen kelimeler genellikle bir bulutu andıracak şekilde bir araya getirilmektedir. Kelime bulutunda yer alan kelimelerin yazı boyutları frekansları ile doğru orantılı olarak değişmektedir. Buna göre, daha yüksek frekansa sahip olan kelimeler daha büyük yazı boyutuna sahip olmaktadır. Benzer şekilde, farklı frekanslara sahip olan kelimeler farklı renkler ile gösterilebilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımı

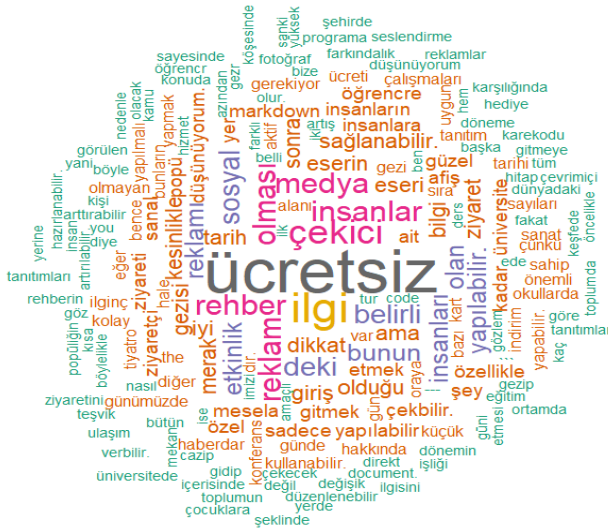
| Bölüm | f |
|-------------------------------------|----|
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 1 |
| İngilizce Öğretmenliği | 22 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 12 |
| Özel Eğitim Öğretmenliği | 20 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 18 |
| Toplam | 73 |

BULGULAR

Ham veriler için kelime bulutu

Öğretmen adaylarının “Müzeler ziyaretçi sayılarını artırmak veya daha çok insana ulaşmak için neler yapabilir?” sorusuna verdiği cevaplar için oluşturulan kelime bulutu Şekil 1 ile gösterilmiştir. Şekil 1’in oluşturulmasında ham veriler kullanılmıştır. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarından elde edilen veriler herhangi bir analize (örn., kodlamaya) tabii tutulmamış ve veriler içerisinde geçen kelimelerin frekansları görselleştirilmiştir.

Şekil 1'e göre, öğretmen adaylarının müzelerin ziyaretçi sayılarını artırmak için neler yapabilecekleri ile ilgili olarak belirttikleri görüşlerden en belirgin (örn., en yüksek frekansa sahip) olanın “müzelerin ücretsiz olması” olduğu görülmektedir. Sonrasında “medya, reklam, rehber, çekici, etkinlik ve sosyal” kelimeleri göze çarpmaktadır. Bu kelimelere bakılarak öğretmen adaylarının “müzelerin reklam faaliyetlerine önem vermesi, ziyaretçilerine rehber hizmeti vermesi, çekiciliği (örn., içerik, sunum, mimari yapı, imkânlar, etkinlikler vb. yoluyla) artırmaya yönelik önlemler alması, etkinlikler düzenlemesi” şeklindeki görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Göze çarpan kelimelerden olan medya ve sosyal kelimeleri öğretmen adayları tarafından “sosyal medya” şeklinde kullanılmış ve müzelerin sosyal medyayı etkili kullanmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.



Şekil 1: Öğretmen adaylarının müze-toplum etkileşiminin nasıl artırılacağına yönelik görüşleri için oluşturulmuş kelime bulutu

Kodlanan veriler için kelime bulutu

Öğretmen adaylarının “Müzeler ziyaretçi sayılarını artırmak veya daha çok insana ulaşmak için neler yapabilir?” sorusu için belirttikleri görüşler çeşitli kategoriler altında kodlanmıştır. Kategoriler öğretmen adaylarından alınan görüşlerin anlamsal içeriğine göre oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere ait frekanslar Tablo 2 ile gösterilmiştir. Belirlenen kategoriler ve bu kategorilere ait frekanslar için bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Böylelikle, kategorilerle ilgili olarak belirlenen frekans değerlerinin görselleştirilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 2). Tablo 2 ve Şekil 2’ye bakılarak öğretmenlerin müzelerin ziyaretçi sayılarını artırmaları veya daha çok insana ulaşmaları ile ilgili olarak dile getirdikleri görüşlerin başlıcasının “reklam ve tanıtım faaliyetlerine önem verilmesi” olduğu görülmektedir. Bunu, “müzelerin ziyaretçilerine ücretsiz veya ucuz ziyaret imkânı sunmaları” görüşü takip etmektedir. Bu iki görüşü takip eden diğer görüşler, önemli ölçüde daha az frekansa sahip olmakla birlikte, müze-toplum etkileşiminin artırılmasına yönelik zengin öneriler sunmaktadır. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir: Müze ziyaretlerinin önemine ilişkin bilinçlendirme (örn., seminerler verilmesi) ve eğitim (örn., müze derslerinin verilmesi) yapılması, müzelerde rehber hizmetinin verilmesi

ve fotoğraf çekme imkânının tanınması, müze ziyaretine teşvik için çeşitli kolaylıklar ve promosyonlar sağlanması (örn., öğrencilere veya halka özel kampanya ve geziler düzenlenmesi, esnek ziyaret saatleri oluşturulması, ulaşımın kolaylaştırılması, müzekart alımının ve kullanımının kolaylaştırılması), müzenin aktif bir sosyal medya hesabının olması, müzelerin içeriklerini zenginleştirilmesi ve ilgi çekici hâle getirmesi, sergilemede etkileşimli teknolojilere yer verilmesi, sergilemenin canlandırma, animasyon ve kısa film gibi tekniklerle zenginleştirilmesi, müzenin dış mekân özelliklerini ve mimari yapısını (örn., dış cephe ve fiziksel yapısını) geliştirmesi, iç ve dış mekânda ve sergilemede dekor, ışıklandırma, ses sistemi ve temizlikle ilgili geliştirme ve iyileştirmelerin yapılması, sanal müzelerin yaygınlaştırılması, müzede çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi, yeme-içme ve alışveriş hizmetlerinin (örn., sanatsal ürünlerin, replikaların, müze içeriğini konu edinen kitapların satışının yapılması) verilmesi, toplantı ve konferans salonu gibi alanlar oluşturulup buralarda seminer, eğitim vb. etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilere ve halka iş imkânlarının sunulması ve toplumun ilgi alanlarının belirlenip bunlara göre düzenlemeler yapılması.

Tablo 2: Anket sorusuna verilen cevaplar için oluşturulan kategorilerin dağılımı

| Kategori | f | Kategori | f | Kategori | f |
|---------------------------------------|----|---|---|---|-----|
| Reklam ve tanıtım | 32 | Teknolojik\Etkileşimli müze | 4 | Fotoğraf çekme imkânı | 1 |
| Ücretsiz\ucuz ziyaret | 19 | Zengin\ilgi çekici içerik | 4 | Gezi | 1 |
| Bilinçlendirme\teşvik | 9 | Canlandırma\Animasyon\Kısa film | 3 | Öğrencilere\Halka iş imkânı sunma | 1 |
| Rehber | 9 | Dekor\Işıklandırma\Ses sistemi\Temizlik | 3 | Sanatsal ürünlerin ve replikalarının satışı | 1 |
| Sefer\gezi | 9 | Dış cephe\Fiziksel yapı | 3 | Seminer | 1 |
| Hediye\çekiliş\puan\indirim\promosyon | 8 | Müze dersleri | 3 | Toplantı salonu | 1 |
| Aktif sosyal medya hesabı | 5 | Müzekart alımının\kullanımının kolaylaşması | 3 | Toplumun ilgi alanları | 1 |
| Etkinlikler | 5 | Sanal müze | 3 | Ziyaret saatleri | 1 |
| Ulaşım\ulaşılabilirlik | 5 | Yeme\içme hizmetleri | 3 | Toplam | 138 |



Şekil 2: Öğretmen adaylarının müze-toplum etkileşiminin nasıl artırılabileceğine yönelik görüşleri için belirlenen kategorilerden elde edilen kelime bulutu

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş müzeler, müze içeriğinin sergilendiği alanlara ek olarak kütüphane, gösteri ve etkinlik salonları, toplantı ve çalışma odaları, mağaza, kafe ve restoran gibi alanlardan oluşan çok amaçlı bir tesis niteliği taşıyabilmektedir. Bu durum, çağdaş müzelerin toplumla iletişim ve etkileşim kurma amacının bir sonucudur. Bu amaç, çağdaş müzelerin kendini ilişkilendirdiği “yeni müze” kavramı ile örtüşmektedir. Çünkü yeni müzeler, toplumun ihtiyaçlarına cevap veren birer kültür ve eğitim merkezi olma niteliği taşımaktadır. Buna göre yeni müzeler, aktif bir yapıyı benimsemekte ve bu şekilde toplumla kapsamlı ve kapsayıcı bir iletişim halinde bulunma gayreti içinde olmaktadır (Karayılıanoğlu & Arabacıoğlu, 2018). Çağdaş müzelerin toplumla iletişim ve etkileşim kurabilmelerinin ön şartlarından birisinin ziyaretçi sahibi olmak olduğu açıktır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının müzelerin ziyaretçi sayılarını nasıl artırabilecekleri veya daha çok bireye nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarından elde edilen görüş ve öneriler, çağdaş müzelerin bireylerin ve toplumların ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan yaklaşımı ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının ifade ettiği görüşlerin içerisinde en yüksek frekansa sahip olan iki tanesinin reklam ve tanıtım faaliyetlerinin yürütülmesi ve ücretsiz veya ucuz ziyaret imkânının sağlanması olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar, reklam ve tanıtım faaliyetlerinin müzelerin devamlılığının ve gelişiminin sağlanması üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Ionna ve George (2019) stratejik müze yönetimi kapsamında medya, oteller, havaalanı ve sosyal medyada yürütülen reklam ve tanıtım çalışmalarının bölgesel bir müzenin devamlılığının sağlanmasındaki olumlu katkısını ele almıştır. Reklam faaliyetleri, özellikle turistlerin seyahat planlarına müzeleri de dahil etmesinde kritik bir öneme sahiptir (Yamada vd., 2017). Yine Yamada vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, müze ziyaretinde bulunmayan bireyler ziyaretlerine engel teşkil eden faktörleri ifade ederken, frekanslar değişkenlik göstermekle birlikte, müze giriş ücreti, müzenin bulunduğu yer, ulaşım ve ilgi eksikliği gibi faktörleri belirtmişlerdir. Bu faktörler, bu çalışmada öğretmen adaylarının müzelerin ziyaretçi sayılarının artırılması ile ilgili olarak belirttikleri görüşler ve öneriler ile örtüşmektedir.

KAYNAKLAR

- Buyurgan, S. (2019). *Müzedede eğitim: Öğrenme ortamı olarak müzeler*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Eğitimde *bilimsel araştırma yöntemleri* (32.Baskı). Pegem.
- Ioanna, G., & George, T. (2019). Visitor-oriented strategic museum management for small regional museums. The Greek case of the Ethnological Museum of Thrace. *Journal of Regional & Socio-Economic Issues*, 9(1), 33-44.
- Karayılıanoğlu, G., & Arabacıoğlu, B., C. (2018). The “new” museum comprehension: “Inclusive museum”. *Proceedings of the 4th International Conference on New Trends in Architecture and*

Interior Design, 84-89.

Mayrand, P. (2014). The New museology proclaimed. *Museum International*, 66(1-4), 115-118.

<https://doi.org/10.1111/muse.12048>

Message, K. (2006). The new museum. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 603-606.

<https://doi.org/10.1177/0263276406023002110>

Yamada, N., Yoshino, A., Wilson, J. (2017). Why do you go to a museum and why don't? – A case study of motivations to visiting Antalya Museum, Turkey. *Proceedings of the IAFOR International Conference on the Social Sciences*, 77-89.