

+ + Editör: Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç + + + + + + + + +

Alanında Uluslararası Araştırmalar III

Eğitim Bilimleri



2022

KASIM-ARALIK



Editör:

Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç

Eğitim Bilimleri

Alanında
Uluslararası Araştırmalar III

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR III

Editör: Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydođan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6382-18-3

1. Baskı, Kasım-Aralık 2022

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR III

Editör: Doç. Dr. Fatma Elif Kılınç

199 s., 165x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6382-18-3

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

ALMANCA ODAKLI DERGİLERDE YAYIMLANAN MAKALELERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ.....	5
Ayhan Yavuz ÖZDEMİR	
COVID-19 SONRASINDA COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME BİR SEÇENEK OLARAK DEĞERLENDİRİLEBİLİR Mİ?	25
Ali İLHAN	
İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI.....	45
Emre BOZKURT, Melek KÖRÜKCÜ	
KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİMİ VE 12'NCİ SINIF LİSE COĞRAFYA DERS KİTABINA YANSIMASI	61
Ali İLHAN	
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: META SENTEZ ÇALIŞMASI	71
Emine CAN YURT, Beste DİNÇER	
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI	101
Betül ASLAN, Melek KÖRÜKCÜ	
EĞİTİM VE METAVERSE	125
Derya KAYIRAN, Alperen AVCI	
EĞİTİMDE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME	135
Gülşah GÜRKAN	
İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANALİZİ	147
Ebru SÖNMEZ, Ergün RECEPOĞLU	
MESLEK YÜKSEKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİ	173
Mergül ÖZTÜRK, Dilek BOSTANCIOĞLU	
OKUL YERLERİNİN COĞRAFİ AÇIDAN KONUMSAL DEĞERLENDİRİLMESİ	187
Mustafa SAĞDIÇ, Abdülkadir ŞAHİNER	

ALMANCA ODAKLI DERGİLERDE YAYIMLANAN MAKALELERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Ayhan Yavuz ÖZDEMİR¹

GİRİŞ

Bilimsel çalışmalar belirli bir alanda sınırları çizilerek ve çeşitli bilimsel yöntemlere başvurularak gerçekleştirilmekte, ulaşılan sonuçlarla bilimsel bilginin üretimine katkı sağlanmaktadır. Günümüzde bilimsel çalışmalarda üretilen bilimsel bilginin kendisi bir araştırma konusu olarak seçilebilmekte, bibliyometrik analize tabi tutulabilmektedir. Bibliyometrik analiz “Belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizidir” (URL-1: <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/>). Bu tür çalışmalarda yıllara, yayın türlerine, dergilere, konu alanlarına göre dağılımlar ele alınabilir, anahtar kelimelerin değişimi, çeşitlenmesi ya da aynılığına yönelik çıkarımlar yapılabilir (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022: 261). Kuşkusuz alanda çalışmalar yürüten deneyimli araştırmacıların bu konularda öngörüsü mevcut olabilir. Ancak Karagöz ve Şeref’in (2020: 80) de belirttiği gibi bibliyometrik analizler alanda çalışmalar yürüten araştırmacıların alanyazın konusundaki görüşlerinin ve bilgilerinin kanıta dayalı olarak temellendirilmesini olanaklı hale getirmektedir. Nicel bir araştırma tekniği olan bibliyometrik analizlerin keşfedici ve tanımlayıcı araştırmalar olarak görüldüğünü belirten Kurutkan ve Orhan’ın (2018b: 8) görüşlerine göre bu tür çalışmalar meta analiz, sistematik derleme, randomize kontrollü çalışma, kohort ya da vaka kontrol çalışmalarından farklılaşmaktadır. Ayrıca bibliyometrik analizlerin kesin istatistiksel hesaplamalarla temellendirilmiş hipotezlere dayalı olmadığı unutulmamalıdır. Kanıt düzeyi yüksek çalışmaları

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-2601-2486, ayhanyavuzozdemir@hakkari.edu.tr

değerlendirmede kullanılan ölçütlerin bibliyometrik analizlere uygulanması bu analizlerden ne beklenmelidir sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

Genel olarak ele alındığında bir alanın gelişimi ve araştırma odakları konusunda bilgi sunan bir yöntem olan bibliyometrik analiz ile, ilgili alandaki araştırmaların sistematik biçimde incelenebilmesi mümkün olabilmektedir (Öztürk ve Gök, 2020: 77). Bibliyometrinin odak noktasının bilgi kaynaklarının karakteristikleri ile ilgili örüntüleri araştırmak olduğunu belirten Wallace (1989: 10-11) bibliyometrik çalışmalarda ele alınan bazı soruların şunlar olduğunu belirtmektedir:

1. Belirli bir konu veya disipline yönelik alanyazın hangi ülkelerde yayımlanmaktadır ve bu ülkelerin katkılarının oranı nedir?
2. Belirli bir konu ile ilgili alanyazına katkıda bulunan yazarlar hangi ülkelerde çalışmaktadır ve bu ülkelerin katkılarının oranı nedir?
3. Belirli bir konudaki yayınlarda en çok hangi diller kullanılmaktadır?
4. Yayınlarda sözcükler nasıl kullanılmakta ve bunu hangi örüntüler açıklamaktadır?
5. Belirli bir konu için ne tür bilgi kaynakları (kitaplar, makaleler, tezler vb.) en önemlidir?
6. Belirli bir konunun araştırıldığı bilgi kaynaklarında en çok hangi araştırma yöntemleri (tarihsel, vaka çalışması, deneysel, anket vb.) kullanılmaktadır?
7. Bir konudaki dönemsal alanyazını ne tür makaleler (araştırma raporu, görüş yazısı vb.) oluşturmaktadır?
8. Bilgi kaynaklarının kullanıldıkları tarihteki yaşıyla ilgili hangi örüntüler söz konusudur?
9. Yazarların bir alanyazına katkılarının dağılımı nasıldır ve neden bazı yazarlar diğerlerinden daha fazla yayın yapmaktadır?
10. Belirli bir konudaki makalelerin yayımlandıkları dergiler arasındaki dağılımı nasıldır?
11. Kütüphanelerdeki öğelerin dolaşımına veya bunların kütüphanelerdeki kullanımına yönelik hangi modeller uygulanmaktadır?
12. Bibliyometrik süreçlere ilişkin bilgi, kütüphanelerin ve diğer bilgi sistemlerinin işleyişine nasıl katkıda bulunabilmektedir?

Görüldüğü gibi bir alanda yapılmış yayınların çeşitli özelliklerinin analiz edilmesiyle bilimsel üretime yönelik birtakım bulgulara erişilebilme olanağı sunan bibliyometri (Danişman vd., 2016: 489) bu alanların durumlarının ortaya konulmasında önemli rol oynamakta ve araştırmacılara söz konusu alanla ilgili kapsamlı bilgi sağlamaktadır. Bibliyometrik çalışmalar sayesinde yayınların alandaki etkinlikleri ve eksiklikleri konularında bilgi edinilebilmektedir (Polat vd., 2013: 285). Böylelikle bibliyometrik çalışmalar, alanların veya dergilerin kendilerini yakından

tanınmasına ve araştırmacıların alanlarının yapısı ile ilgili bilgi edinmesine imkân sağlamaktadır (Al vd., 2010: 16). Farklı şekilde ifade etmek gerekirse bir bilimsel disiplindeki alanyazının büyüklüğü karşısında genellikle araştırmacılar kendisini çaresiz ve yetersiz hissedebilmektedir. Bu sorunu çözebilecek ve kısa bir zamanda etkin bir okuma düzeyine ulaşılmasını sağlayacak tekniklerden birisi bibliyometrik analizdir. Bir araştırma alanındaki bilimsel ürünlerin özelliklerini ve gelişimini takip etmek için bu analiz yöntemi kullanılabilir. Çünkü bibliyometrik analiz ilgili alanyazının mikroskobik olarak incelenmesini sağlayan tekniklerden birisidir. Temel okumaya yönelik olarak eserleri, yazarları, kurumları, ülkeleri, enstitüleri, konuyla ilgili fazla yayın yapan dergileri ve en fazla atıf alan makaleleri öğrenmesi araştırmacılara önemli kolaylıklar sağlamaktadır. İçerik analizleri ve bibliyometrik analizler yazarların yanında üniversiteler, enstitüler, politika belirleyiciler, stratejik planlama yapan kuruluşlar için önemlidir. Bahsedilen kolaylıklar araştırmacıların nasıl önemli yayınlara ulaşabileceğini ve hangi kaynaklara ulaşması gerektiğini göstermektedir (Kurutkan ve Orhan, 2018a: 1). Kısacası bibliyometrik çalışmalar sayesinde bilginin üretim sürecine, kaynağına, mevcut durumuna ve değişimine ilişkin birçok soruya yanıt aranmaktadır. Başlangıçta bilgibilim kapsamına yönelik olmakla beraber bilimsel algıdaki artış ve bilim dünyasında disiplinler arası bakış açısının benimsenmesi diğer bilim alanlarında olduğu gibi Alman dili eğitimi alanında da bilimsel ilerleme sürecini takip edebilmek ve iyileştirebilmek adına bibliyometrik çalışmalara başvurulma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

PROBLEM DURUMU

Bilimsel bakış açıları zaman içerisinde değişimler yaşamakta ve bunlar yavaş gerçekleştiğinden güç fark edilmektedir. Yaşanan bu değişimleri anlayabilmek için belirli aralıklarla her bilim dalında yapılan çalışmalar analiz edilmelidir. Bu yöndeki çalışmalar yalnızca bilimsel düzeyin veya değişimin belirlenmesini değil, aynı zamanda mevcut sorunların ve eksikliklerin tespit edilerek tartışmaya açılmasını olanaklı kılmaktadır. Bilimsel bakış açısının ve performansın belirlenmesinde kullanılabilecek birinci dereceden kaynaklar dikkate alınan bilim alanında bilimsel faaliyet yürüten araştırmacıların yayınlarıdır. Burada bilimsel hakemli dergilere ve bu dergilerde yayımlanmış makalelere önem verilmesi gerekmektedir. Bir bilimsel derginin incelenmesi ile bir bilim dalında bilimsel faaliyet yürüten araştırmacıların bilimsel yönelimleri ve bakış açılarıyla ilgili verilere ulaşılabilir (Kahraman, 2022: 210). Bu konuyu destekleyici nitelikte olan “Bilimsel dergilerde yayımlanan çalışmaların özellikleri de çalışmaların kendisi kadar büyük önem taşımaktadır. Çünkü yapılan çalışmaların özellikleri o dönemde ortaya çıkan bilimsel yapıların işlev ve işleyişi hakkında bilgi elde etmemizi sağlayabilir” görüşleri Kutluca ve Demirkol (2016: 109) tarafından savunulmaktadır. Bu bağlamda dikkate alınması gereken bir gerçek de her alanın bilimsel iletişim özelliklerinin farklılaştığıdır. Yayın türleri, faaliyetleri ve kullanımları alanların özelliklerine göre değişmektedir. Belirli bir alanda bilginin üretim ve kullanımında belirleyici olan en önemli faktör

alan özellikleridir (Özenç Uçak ve Al, 2008: 225). Bibliyometrik analiz başlığı altında bilimsel dergilerin niteliğine yönelik yapılan çalışmalar dergilerin ilgili alandaki niteliklerini gösteren verilere ulaşılmasında ve bunlarla onların değerinin ölçülmesinde kullanılmaktadır (Çetinkaya Bozkurt ve Çetin, 2016: 230-231). Bilimsel alanlarda yürütülen çalışmalara yön veren kaynak türleri arasında önemli yer tutan dergilerde doğrudan bir alanla ilgili ya da birbirine yakın bilim alanlarından makaleler yayımlanabilmektedir. Bibliyometrik çalışmalara bakıldığında belirli bir alanda yayımlara yer veren dergilerin araştırma konusu yapılabildiği, bu tür dergilerin bibliyometrik analize tabi tutulması ile incelenen dergilerin bibliyometrik göstergelerine ilişkin verilere ulaşılabilirdiği görülmektedir. Bu sayede bu dergilerin genel profili ortaya konulabilmekte, ilgili alanın özelliklerine ve niteliğine ilişkin tespitler yapılabilmekte ve bu alanda gerçekleştirilen bilimsel iletişim konusunda önemli bilgiler toplanabilmektedir. Bu açıdan alanyazına bakıldığında Almanca odaklı yayın yapan dergilerin bibliyometrik özelliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda çalışmada temel olarak “ülkemizde Almanca odaklı dergilerde yayımlanan makalelerin bibliyometrik özellikleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli, Amacı ve Önemi

Bu çalışmada ülkemizde Almanca odaklı yayın yapan bilimsel dergiler bibliyometrik analizden faydalanılarak incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Almanca alanlara ve konulara ilişkin yayın yapan dergilerde yayımlanan makaleler ve yazarları ile ilgili verilerin toplanması, bunların kaynakçalarını oluşturan kaynaklarla ilgili tespitlerde bulunulması hedeflenmiştir. Bu amaçla “ülkemizde Almanca odaklı dergilerde yayımlanan makalelerin bibliyometrik özellikleri nasıldır?” sorusu ile bağlantılı olarak aşağıdaki alt sorular dikkate alınmıştır:

1. İncelenen dergilerdeki makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İncelenen dergilerdeki makale yazarlarının ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen dergilerde tek ve çok yazarlı makalelerin dağılımı nasıldır?
4. İncelenen dergilerde en çok yayın yapan yazarlar hangileridir?
5. İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerin dillerine göre dağılımı nasıldır?
6. İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?
7. İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerin atıf ve sayfa sayısı nedir?
8. İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerde atıf yapılan kaynakların dillerine göre dağılımı nasıldır?
9. İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerde atıf yapılan kaynakların türlerine göre dağılımı nasıldır?

10. İncelenen dergilerde en sık atıf yapılan makaleler hangileridir?

Bu sorulara cevap verilerek ulusal perspektifte Almanca ile ilgili alanlardaki bilimsel iletişimin bu dergilerdeki durumu, bu alanlarda bilimsel faaliyet yürüten araştırmacıların bu dergilerdeki üretkenliği ve etkinliği bilimsel düzlemde ele alınmıştır. Böylelikle bu alanların ülkemizdeki durumu hakkında verilere ulaşılması, bunların değerlendirilmesi ile araştırmacılara yararlı bilgiler sunulması amaçlanmıştır.

Veri Kaynağı

Çalışmada Almanca odaklı yayın yapan dergiler veri kaynağı olarak tercih edilmiştir. Dergi seçiminde ülkemizde yayımlanması, Alman dili, edebiyatı, Alman dili eğitimi, Almanca mütercim-tercümanlık alanlarına ve Almanca ile ilgili diğer konulara yönelik yayınlar yapması, halen yayın faaliyetini sürdürüyor olması, internet üzerinden erişim sağlanabilmesi, bilimsel nitelikte ve hakemli olması kriterleri gözetilmiştir. Bu kriterler dikkate alınarak ülkemizde Almanca odaklı yayın yapan (1) *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, (2) *Alman Dili ve Edebiyatı* ve (3) *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergileri* çalışmada veri kaynağı olarak belirlenmiştir.

Bunlardan ilk sayısı 2013 yılında çıkan *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisi* uluslararası ve hakemli nitelikte e-dergi olarak yılda iki defa yayımlanmaktadır. Bu derginin hedef kitleleri kültürlerarasılığa ve karşılaştırmalı konulara ilgi duyan ve çokdillilik/kültürlülük alanlarına yönelik çalışmalar yürüten okurlardır. Bu dergide yayımlanan makalelerde dünyadaki farklı kültür, edebiyat ve diller Alman dili, kültürü ve edebiyatı ile ilişkilendirilerek inceleme konusu yapılabilir. Dergide yayımlanan makaleler çokkültürlülük/kültürlerarasılık ve çokdillilik ile ilgili olabilir veya Alman dili eğitimi, dilbilim, çeviribilim ve yazınbilim kapsamına giren konuları ele alabilir (URL-2: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/aim-and-scope>).

Çalışmada inceleme konusu yapılan bir diğer dergi 1954 yılından bu yana İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı tarafından yayımlanan *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*dir (Studien zur deutschen Sprache und Literatur). Açık erişimli, uluslararası, hakemli bu dergi yılda iki kez çıkarılmaktadır. Söz konusu dergide Alman dili ve edebiyatı odaklı edebiyat bilimi, kültürbilimi, medyabilimi, dilbilim, çeviribilim ve dil öğretimi alanlarındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer verilmektedir. Bilimsel bilginin paylaşıldığı küresel bir platform oluşturmayı hedefleyen *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* araştırma makalelerinin yanında bahsedilen alanlarda yazılmış bilimsel kitapların tanıtıldığı inceleme yazıları, ulusal ve uluslararası kongrelerin tanıtım yazıları da yayımlanmaktadır. Dergide Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde çalışmalar yer bulabilmektedir (URL-5: <https://iupress.istanbul.edu.tr/tr/journal/sdsl/information/amac-ve-kapsam>).

Çalışmada incelenen üçüncü dergi 2019 yılında yayımlanmaya başlayan *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*dir (ALKAD). Uluslararası, açık erişimli ve hakemli bu dergi yılda iki kez çıkarılmaktadır. Derginin amacı Alman dili ve kültürüne yönelik çalışmaları bilimsel ölçütleri gözeterek bilim dünyasının hizmetine sunmaktır. Bir sayıda yayımlanan makalelerin sayısının yüzde yirmisini geçmemek koşuluyla farklı filoloji alanlarından çalışmalara yer verilebilmektedir. Söz konusu dergide Türkçe, Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde yazılmış edebiyat bilimi, dilbilim, çeviribilim, kültürbilimi ve dil öğretimi alanları ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yayımlanmaktadır (URL-3: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alkad/about-journal>).

Tablo 1: İncelenen Dergilerin Yıl ve Sayı Bilgileri

Dergi Adı	Yıl Aralıkları	Toplam Sayı
Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi	2013-2022	19
Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi	2019-2022	7
Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik	2013-2022	20

Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik ve *Alman Dili ve Edebiyatı Dergilerinin* çalışma kapsamına alınan sayıları 2013-2022 aralığında yayımlanmıştır. Almanca odaklı dergilerle ilgili genel bulgulara ve sonuçlara ulaşmak amacıyla bu dergilerle benzer amaç ve kapsama sahip olan ve 2019 yılında yayın hayatına başlayan *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinin* tüm sayıları da çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu dergilerin 2022 yılındaki ikinci sayıları henüz yayımlanmadığından sadece birinci sayıları çalışmada dikkate alınmıştır.

Bu dergilerin hakemli, açık erişimli olması, ulusal ve uluslararası dizinlerde taranması, Almanca ve Türkçenin yanında İngilizce yayınlara yer vermesi güncel ve bilimsel olmanın yanında nitelikli ve mümkün olduğunca çok okura hitap etme hedeflerine sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu dergiler ayrıca ülkemizde ve yurt dışında Almancayla ilgili alanlarda bilimsel çalışmalar yürüten araştırmacıların buluşma noktası, çalışmalarını paylaşımına sunma fırsatını yakaladığı bilimsel platformlardır. Bahsedilen dergiler Almanca odaklı bilgi yoğunluğunun söz konusu olduğu, Almanca ile ilgili alanlardaki bilimsel ilerlemenin kolayca takip edilebildiği ve Almanca odaklı bilimsel tartışmaların gerekli temellendirmeler ile yazılı olarak gerçekleştirilebildiği süreli yayınlar kapsamında yer alan kaynak türleridir. Genel olarak ele alındığında söz konusu dergilerin Almanca alanlarda çalışmalar yürüten araştırmacılara ve bu alanların hedef kitlesi içinde yer alan okurlara yönelik yayın faaliyetinde buldukları görülmektedir.

Çalışmada ayrıca bir bibliyometrik gösterge olarak en sık atıf yapılan makalelerin belirlenebilmesi için *Google Akademik* (URL-4: <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr>) atıf dizininden de faydalanılmıştır. Atıf dizinlerinde yayın sahibi olmak bir saygınlık göstergesi olarak algılanmakta, bibliyometrik analizlerde bu dizinler önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Atıf dizinlerinde taranan yayınların ve

bunlara yapılan atıfların çeşitli açılardan değerlendirilmesi ile ülkeler, kurumlar ve kişiler karşılaştırılabilmektedir. Bunun yanında atıf dizinleri kalite göstergesi olarak kabul edilebilmektedir (Al ve Soydal, 2011: 14). Bu anlamda incelenen dergilerde en sık atıf alan makalelerin belirlenmesi bu dergilerde yayımlanan makalelerin etkinliği ile ilgili verilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri kaynağı olarak belirlenen *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinden* veri toplama sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

Tablo 2: Veri Toplama Süreci

	Veri toplama sürecinin aşamaları	Yayın türü	Yayın sayısı
1.	a.İlgili dergilerin internet sitelerinden yayınlara ulaşılması	Derleme ve araştırma türünde bilimsel makale, editoryal yazı, bilimsel toplantı tanıtımı ve raporu, kitap incelemesi	484
	b.Ulaşılan yayınların sınıflandırılıp kapsam dışı tutulan yayınların belirlenmesi	Editoryal yazı, bilimsel toplantı tanıtımı ve raporu, kitap incelemesi	94
	c.Çalışmaya dâhil edilen yayınlardan sınıflandırma formu ile bulguların toplanması	Derleme ve araştırma türünde makaleler	390
2.	<i>Google Akademik</i> atıf dizininden yayınlara yapılan atıf sayılarının belirlenmesi	Derleme ve araştırma türünde makaleler	390

Yukarıda yer alan tablo 2'deki bilgilerden anlaşıldığı gibi incelenen dergilerin internet sitelerinden ulaşılan toplam yayın sayısı 484'dür. Bunlardan makale türü haricindeki editoryal yazı, bilimsel toplantı tanıtımı ve raporu, kitap incelemesi türündeki toplam 94 yayın çalışmada kapsam dışında tutulmuştur. Bunların elenmesinin ardından bu dergilerde yayımlanmış toplam 390 makale araştırma kapsamında incelenmiştir. Çalışmada veri toplama sürecinin sistemli bir şekilde sürdürülebilmesi için araştırma sorularına yönelik geliştirilen makale sınıflandırma formundan, buna ek olarak en sık atıf yapılan makalelerin belirlenebilmesi için *Google Akademik* atıf dizininden faydalanılmıştır. Ulaşılan veriler bibliyometrik analiz ile ele alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama aracı olarak kullanılan makale sınıflandırma formu ve *Google Akademik* atıf dizini aracılığıyla ulaşılan veriler araştırmada cevaplandırılmak istenilen sorular çerçevesinde ayrı ayrı değerlendirilerek tablolara aktarılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergileri* ile ilgili ulaşılan bulgular sunulmuştur. İncelenen dergilerin yıllık makale sayısı ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3: Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik		Alman Dili ve Edebiyatı		Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2013	22	5,6	16	4,1	-	-	38	9,7
2014	19	4,9	10	2,6	-	-	29	7,4
2015	14	3,6	12	3,1	-	-	26	6,7
2016	17	4,4	6	1,5	-	-	23	5,9
2017	24	6,2	5	1,3	-	-	29	7,4
2018	39	10	12	3,1	-	-	51	13,1
2019	24	6,2	10	2,6	10	2,6	44	11,3
2020	34	8,7	13	3,3	12	3,1	59	15,1
2021	42	10,8	12	3,1	14	3,6	68	17,4
2022	9	2,3	8	2,1	6	1,5	23	5,9
Toplam	244	62,6	104	26,7	42	10,8	390	100

Tablo 3'teki bulgulara göre en fazla makale *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* (f=244, %62,6), sonrasında ise *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* (f=104, %26,7) ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinde* (f=42, %10,8) yayımlanmıştır. Dikkate alınan yılların her birinde *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* yayımlanan makale sayısının diğer iki dergiden daha fazla olduğu görülmektedir. 2018 yılı hariç tutulduğunda *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinin* yayımlanmaya başladığı 2019 yılından itibaren üç derginin toplam makale sayısında artış olduğu da bu tablodan anlaşılmaktadır. En fazla makale 2021 yılında *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* yayımlanmıştır (f=42, %10,8). İncelenen dergilerde yayımlanan toplam makale sayısının en düşük olduğu yıl 2016 (f=23, %5,9), en yüksek olduğu yıl 2021'dir (f=68, %17,4). Bu noktada 2022 yılı ise henüz ikinci sayıların yayımlanmaması nedeniyle dikkate alınmamıştır. Dergilerin yıllık makale sayılarının yanında çalışmada bu makale yazarlarının ülkeleri ile ilgili bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4: Yazarların Ülkelere Göre Dağılımı

Yazarların Ülkeleri	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik		Alman Dili ve Edebiyatı		Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yurt İçi	188	51,2	34	9,3	50	13,6	272	74,1
Almanya	13	3,5	34	9,3	1	0,3	48	13,1
Avusturya	-	-	1	0,3	-	-	1	0,3
İsviçre	-	-	1	0,3	-	-	1	0,3
Diğer Ülkeler	8	2,2	36	9,8	1	0,3	45	12,3
Toplam	209	57	106	28,9	52	14,2	367	100

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre incelenen dergilerde yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğu (f=272, %74,1) yurt içinde bilimsel faaliyetlerini sürdüren yazarlar tarafından üretilmiştir. Bunun yanında Almanya'daki yazarların yaptığı katkı dikkat çekmektedir (f=48, %13,1). Ayrıca Almanca konuşulan ülkeler arasında yer alan Avusturya (f=1, %0,3) ve İsviçre'den (f=1, %0,3) birer yazarın makaleleri

bu dergilerde yayımlanmıştır. Genel olarak bakıldığında Türkiye, Almanya, Avusturya ve İsviçre dışında kalan farklı ülkelerden yazarların makale sayısı da (f=45, %12,3) göze çarpmaktadır. Diğer dergilerle kıyaslandığında *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisine* farklı ülkelerden yazarların yaptığı katkılar (f=36, %9,8) daha fazladır. Çalışmada değinilen bir diğer nokta makalelerin yazar sayıları ile ilgilidir. Bu konuda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Tablo 5: Tek ve Çok Yazarlı Makalelerin Dağılımı

Tek ve Çok Yazarlı Makalelerin Dağılımı	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik		Alman Dili ve Edebiyatı		Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2013-2017 Yıl Aralığı								
Tek Yazarlı Makale Sayısı	79	54,5	43	29,7	-	-	122	84,1
Çok Yazarlı Makale Sayısı	17	11,7	6	4,1	-	-	23	15,9
Toplam	96	66,2	49	33,8	-	-	145	100
2018-2022 Yıl Aralığı								
Tek Yazarlı Makale Sayısı	110	44,9	42	17,1	25	10,2	177	72,3
Çok Yazarlı Makale Sayısı	38	15,5	13	5,3	17	6,9	68	27,8
Toplam	148	60,4	55	22,5	42	17,1	245	100

Tablo 5'teki bulgular incelenen dergilerde yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğunun tek yazarlı ve daha az sayıda makalenin çok yazarlı olduğunu göstermektedir. Her dergi ayrı ayrı değerlendirildiğinde de bu durumun geçerli olduğu ve 2013-2017 yıl aralığı ile kıyaslandığında 2018-2022 yıl aralığında çok yazarlı makale sayısında artış yaşandığı anlaşılmaktadır.

Tek ve çok yazarlı makaleler ile ilgili bulguların yanında incelenen dergilerde bilgiyi üreten konumundaki yazarlardan öne çıkan isimler belirlenmiştir. Burada hangi yazarların üretkenlikleri ile bu dergilere, dolayısıyla alandaki bilimsel ilerlemeye destek olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak en sık yayın yapan yazarların listesi oluşturularak aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 6: En Çok Yayın Yapan Yazarlar

Yazarlar	f	%
1.Otto Holzapfel	12	3,1
2.Handan Köksal	7	1,8
3.Ali Osman Öztürk	6	1,5
4.İrem Atasoy	5	1,3
5.Onur Bazarkaya	5	1,3
6.Yunus Emre Sarı	5	1,3
7.Adnan Oflaz	4	1
8.Emel Erim	4	1
9.Fatma Karaman	4	1
10.Max Florian Hertsch	4	1
11.Mukadder Seyhan Yücel	4	1
12.Sevinç Sakarya Maden	4	1
Toplam	64	16,4

Tablo 6'daki bulgulara göre Almanca odaklı dergilerde en fazla yayın yapan yazarlar arasında Otto Holzapfel (f=12, %3,1), Handan Köksal (f=7, %1,8), Ali Osman Öztürk (f=6, %1,5), İrem Atasoy (f=5, %1,3), Onur Bazarkaya (f=5, %1,3), Yunus Emre Sarı (f=5, %1,3) öne çıkan isimlerdir. Söz konusu listede Türkiye'den 11, Almanya'dan 1 yazar bulunmaktadır. Listede yer alan yazarların toplam makale sayısı incelenen dergilerde yayımlanan makalelerin %16,4'unu (f=64) oluşturmaktadır.

Bilimsel dergilerde yayımlanan makalelerin dilleri onların bilimsel çevrelerce bilinir hale gelmesi ve atıf alma olasılığı konusunda önemli ipuçları verebilmektedir. Bu gerçeklikten hareketle çalışmada ilgili dergilerde yer alan makalelerin dilleri incelenmiştir. Bununla ilgili bulguların sunulduğu aşağıdaki tablo dergilerde yer alan makalelerin yayın dilleri açısından profilini ortaya koymaktadır.

Tablo 7: Makalelerin Dillerine Göre Dağılımı

Makalelerin Dilleri	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik		Alman Dili ve Edebiyatı		Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları		Toplam (% 100)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Almanca	147	37,7	86	22,1	17	4,4	250	64,1
Türkçe	96	24,6	10	2,6	25	6,4	131	33,6
İngilizce	1	0,3	8	2,1	-	-	9	2,3

Tablo 7'de görüldüğü gibi çalışmada incelenen dergilerde yayımlanan makalelerin dilinin çoğunlukla Almanca (f=250, %64,1), daha sonra Türkçe (f=131, %33,6) ve az sayıda olanın ise İngilizce (f=9, %2,3) olduğu belirlenmiştir. İncelenen dergiler ayrı ayrı ele alındığında *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* ve *Alman Dili ve Edebiyatı Dergilerinde* Almanca, *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinde* Türkçe makale sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu dergilerde genel olarak makalelerin biçimsel özellikleri farklı bibliyometrik göstergeler açısından incelenirken içerik açısından sadece makale konuları ele alınmıştır. Bununla ilgili bulgular aşağıda tablo olarak yer almaktadır:

Tablo 8: Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Makalelerin Konuları	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik		Alman Dili ve Edebiyatı		Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları		Toplam (% 100)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Alman Edebiyatı	98	25,1	59	15,1	14	3,6	171	43,9
Dilbilim	28	7,2	18	4,6	9	2,3	55	14,1
Çeviribilim	30	7,7	3	0,8	1	0,3	34	8,7
Almanca Öğretmeni Yetiştirimi	21	5,4	8	2,1	2	0,5	31	8
Almanca Öğretimi	22	5,6	-	-	7	1,8	29	7,4
Ders Kitabı Analizi	6	1,5	-	-	6	1,5	17	4,4
Kültür	7	1,8	10	2,6	-	-	12	3,1
Yabancı Dil Öğretimi	10	2,6	-	-	-	-	10	2,6
Program	2	0,5	2	0,5	-	-	4	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	3	0,8	-	-	1	0,3	4	1
Ölçme ve Değerlendirme	3	0,8	-	-	-	-	3	0,8
Diğer	10	2,6	9	2,3	1	0,3	20	5,1

Tablo 8'deki bulgular incelenen dergilerde yer verilen makalelerde en çok araştırılan konular arasında ilk sırada Alman edebiyatının (f=171, %43,9), ikinci sırada dilbilimin (f=55, %14,1) ve üçüncü sırada çeviribilimin (f=34, %8,7) olduğunu göstermektedir. Bunlardan sonra makalelerde sırasıyla Almanca öğretmeni yetiştirimi (f=31, %8), Almanca öğretimi (f=29, %7,4), ders kitabı analizi (f=17, %4,4), kültür (f=12, %3,1) ve yabancı dil öğretimi (f=10, %2,6) konuları ele alınmıştır.

Bilimsel çalışmalarda ele alınan konuların atıflar aracılığıyla bilimsel bir düzlemde temellendirilmesi gerekmektedir. Bunun için yazarlar farklı kaynak türlerine ve farklı dillerdeki kaynaklara başvurmaktadır. Bu kaynakların tespit edilmesi yazarların bilimsel iletişim alışkanlıkları konusunda bulgulara ulaşılmasını sağlayabilmektedir. Bundan dolayı incelenen dergilerde yayımlanan makalelerde yapılan atıflarla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak aşağıda toplam/ortalama atıf ve sayfa sayısı konusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9: Makalelerin Atıf ve Sayfa Sayısı

Toplam/Ortalama Atıf ve Sayfa Sayısı	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik	Alman Dili ve Edebiyatı	Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları
Toplam Atıf Sayısı	5461	2904	896
Ortalama Atıf Sayısı	22,4	27,9	21,3
Toplam Sayfa Sayısı	3433	1874	606
Ortalama Sayfa Sayısı	14,1	18	14,4

Tablo 9'daki bulgulara göre *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisine* yapılan toplam atıf (f=5461) ve sayfa sayısı (f=3433) *Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinden* daha fazladır. Ortalama atıf (f=27,9) ve sayfa sayısı (f=18) en yüksek olan dergi ise *Alman Dili ve Edebiyatı*dir. Bu dergilerde yer alan makalelerde atıf yapılan kaynak dilleri ele alındığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

Tablo 10: Atıf Yapılan Kaynakların Dillerine Göre Dağılımı

Atıf Yapılan Kaynak Dilleri	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik			Alman Dili ve Edebiyatı			Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları			Toplam		
	f	%	ort.	f	%	ort.	f	%	ort.	f	%	ort.
Almanca	3308	35,7	13,6	1945	21	18,7	448	4,8	10,7	5701	61,6	14,6
Türkçe	1432	15,5	5,9	203	2,2	2	352	3,8	8,4	1987	21,5	5,1
İngilizce	665	7,2	2,7	593	6,4	5,7	96	1	2,3	1354	14,6	3,5
Diğer	56	0,6	0,2	163	1,8	1,6	-	-	-	219	2,4	0,6
Toplam	5461	59	22,4	2904	31,4	27,9	896	9,7	21,3	9261	100	23,8

Tablo 10'daki bulgular göstermektedir ki incelenen üç dergide yayımlanan makalelerde en sık atıf yapılan kaynak dili Almancadır (f=5701, %61,6, ort.=14,6). Almancadan sonra en sık atıf yapılan kaynak dili Türkçe (f=1987, %21,5, ort.=5,1) ve İngilizcedir (f=1354, %14,6, ort.=3,5). Bunun yanında bu diller dışındaki kaynaklara (f=219, %2,4, ort.=0,6) çok daha az miktarda atıf yapıldığı ve her üç dergide en sık atıf yapılan kaynak dilinin Almanca olduğu belirlenmiştir. Bu dergiler karşılaştırıldığında *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* yer alan makalelerde İngilizce kaynaklara (f=593, %6,4, ort.=5,7) Türkçe kaynaklardan (f=203, %2,2, ort.=2) daha fazla atıf yapıldığı ve diğer dillerdeki kaynaklara en sık atfın (f=163, %1,8, ort.=1,6) yine bu dergide yapıldığı görülmektedir. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinde* ise Almancadan sonra en sık atıf Türkçe kaynaklara yapılmıştır. Almanca (ort.=18,7), İngilizce (ort.=5,7), diğer dillerdeki (ort.=1,6) kaynaklara yapılan atıfların ortalamasının ve toplam atıf ortalamasının (ort.=27,9) en yüksek olduğu dergi *Alman Dili ve Edebiyatı*, Türkçe kaynaklara yapılan atıfların ortalamasının (ort.=8,4) en yüksek olduğu dergi ise *Alman Dili ve Kültürü Araştırmalarıdır*. Atıf yapılan kaynakların dillerinin yanında çalışmada üzerinde durulan bir diğer nokta atıf yapılan kaynak türleridir. Bu konuda ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Tablo 11: Atıf Yapılan Kaynakların Türlerine Göre Dağılımı

Atıf Yapılan Kaynakların Türleri	Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik			Alman Dili ve Edebiyatı			Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları			Toplam		
	f	%	ort.	f	%	ort.	f	%	ort.	f	%	ort.
Kitap	3443	37,2	14,1	2085	22,5	20,1	479	5,2	11,4	6007	64,9	15,4
Dergi	1092	11,8	4,5	463	5	4,5	251	2,7	6	1806	19,5	4,6
Tez	168	1,8	0,7	59	0,6	0,6	51	0,6	1,2	278	3	0,7
Bildiri	103	1,1	0,4	46	0,5	0,4	15	0,2	0,4	164	1,8	0,4
Diğer	655	7,1	2,7	251	2,7	2,4	100	1,1	2,4	1006	10,9	2,6
Toplam	5461	59	22,4	2904	31,4	27,9	896	9,7	21,3	9261	100	23,8

Tablo 11'den incelenen dergilerde yer verilen makalelerde en sık atıf yapılan kaynak türünün kitap (f=6007, %64,9, ort.=15,4) ve dergi (f=1806, %19,5, ort.=4,6) olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan sonra en sık atıf yapılan kaynak türleri sırasıyla diğer kaynak türleri (f=1006, %10,9, ort.=2,6), tez (f=278, %3, ort.=0,7) ve bildiridir (f=164, %1,8, ort.=0,4). Bu durum hem genel toplam açısından hem de her dergi için geçerlidir. Makalelerde atıf yapılan kaynak türlerinin ortalama atıf sayısına bakıldığında da aynı sıralamanın söz konusu olduğu görülmektedir. Kitap (ort.=20,1) türüne yapılan atıfların ortalamasının *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde*, dergi (ort.=6) ve tez (ort.=1,2) türüne yapılan atıfların ortalamasının *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinde*, diğer kaynak türlerine (ort.=2,7) yapılan atıfların ortalamasının *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* daha fazla olduğu ve bildiri (ort.=0,4) türündeki yayınlara yapılan atıfların ortalamasının her üç dergide de aynı olduğu belirlenmiştir. Atıf ortalamaları ile ilgili bulgulara bakıldığında *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* yayımlanan makalelerde atıf yapılan kaynak sayısının (ort. 27,9) *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* (ort.=22,4) ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları* (ort.=21,3) *Dergilerine* kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Atıflar ile ilgili üzerinde durulan bir diğer nokta yayımlanan dergilerde en sık atıf yapılan makalelerin hangileri olduğudur. Bu amaçla *Google Akademik* atıf dizininde her makalenin taranması sonucu incelenen dergilerde en sık atıf yapılan makalelerin listesi oluşturularak aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12: En Sık Atıf Yapılan Makaleler

En Sık Atıf Alan Makaleler	Atıf Sayısı
1. Akalın, R. (2016). Akademik çeviri eğitimi açısından çeviri edinci kavramı ve içerimleri. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 4(2), 56-65.	25
2. Özbent, S. (2013). Sözlüksel alan teorisi ve çeviri. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 1(2), 55-66.	17
3. Gündoğar, F. (2014). Değişen eğitim anlayışı ışığında değişen öğretmen yetiştirme programları üzerine düşünceler. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 2(1), 118-127.	16
4. Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 4(1), 88-98.	16
5. Schwaiger, S. (2013). Baba Yaga, Schneewittchen und Spaltkopf: Märchenhafte und fantastische Elemente als literarische Stilmittel in Julia Rabinowichs Roman Spaltkopf1. <i>Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi</i> , 2(30), 147-163.	16
6. Demiryay, N. ve Balcı, U. (2014). Öğretmenler için alan bilgisi (ÖABT) Almanca sınavına yönelik Almanca öğretmenliği lisans eğitiminin yeterlilik sorunu. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 2(2), 70-82.	15
7. Karasu, G. ve Sarı, Y. E. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 7(2), 321-334.	15
8. Alyaz, Y. ve Akyıldız, Y. (2018). Yabancı dil öğretimi için 3b dijital oyunlar/oyunlaştırılmış uygulamalar geliştirme. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 6(1), 131-158.	11
9. Nefedov, S. (2014). Fachsprache 'Linguistik' in der universitären Kommunikation: explizite und implizite Autorisierung sprachwissenschaftlicher Texte. <i>Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi</i> , 2(32), 17-33.	11
10. Dağabakan, F. Ö. (2016). Bir toplumdilbilimsel değişken olarak Türkiye'de kadın dili araştırmaları ve görsel medyada kadın dili. <i>Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik</i> , 4(1), 40-54.	10

Tablo 12'de yer alan bulgulardan incelenen dergilerde en sık atıf yapılan 10 makaleden 8'inin yazarının yurt içinden, 2'sinin yazarının yurt dışından olduğu anlaşılmaktadır. Bu makalelerin konuları yabancı dil eğitimi, çeviribilim, dilbilim, edebiyat bilimi, Almanca öğretmeni yetiştirimi ve ölçme değerlendirme alanları ile ilgilidir. Bunlar arasında yer alan Akalın'ın (2016) "Akademik çeviri eğitimi açısından çeviri edinci kavramı ve içerimleri" ve Özbent'in (2013) "Sözlüksel alan teorisi ve çeviri" başlıklı çeviribilim ile ilgili çalışmaları en sık atıf yapılan ilk iki makaledir. Gündoğar'ın (2014) "Değişen eğitim anlayışı ışığında değişen öğretmen yetiştirme programları üzerine düşünceler" başlıklı öğretmen yetiştirimine yönelik ve Köprülü'nün (2016) "Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri" başlıklı yabancı dil öğretimi/öğrenimi ile ilgili çalışmaları en sık atıf yapılan diğer makaleler olarak öne çıkmaktadır. Bu makalelerden 9'u *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde*, 1'i *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* yayımlanmıştır. Ayrıca yukarıdaki tablodan söz konusu makalelerden 7'sinin tek, 3'ünün iki yazarlı olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinde* yayımlanan makalelerin bibliyometrik özelliklerine ilişkin genel bir tablo ortaya konulmuş

ve ulaşılan bulgular karşılaştırılmıştır. Çalışmada yıllık makale sayıları ile ilgili olarak *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* yayımlanan makale sayısının diğer dergilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni bahsedilen derginin Alman dili eğitimi, Alman dili ve edebiyatı ve çevirebilim gibi farklı Almanca alanlarda bilimsel çalışmalar yürüten yazarlardan daha fazla ilgi görmesinde aranabilir. Bunun yanında 2018 yılı dikkate alınmadığında 2019 yılında *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinin* çıkarılmaya başlanması ile Almanca odaklı yayın sayısında artış eğilimi görülmüştür. Bu durum söz konusu derginin yayın hayatına başlamasının Almanca ile ilgili alanlarda bilimsel bilgi üretimine ivme kazandırdığına işaret etmektedir.

İnceleme konusu yapılan üç dergi Almanca ile ilgili alanlarda bilimsel yayın üreten yazarların ortak bir zeminde bir araya geldiği bir platform olarak görülebilir. Bu dergiler Almanca ile ilgili alanlarda bilimsel iletişim sürecinin sürdürülmesi ve şekillendirilmesi açısından önemli kaynaklardır. Dolayısıyla bahsedilen dergileri ilgili alanlarda bilimsel çalışmalar yürüten akademisyenler, bu alanların lisans ve lisansüstü öğrencileri, Almanca öğretmenleri ve öğretmeni adayları için takip etmeleri gereken süreli yayınlar olarak ele almak gerekir. Söz konusu dergilerde en fazla yayının yurt içindeki yazarlar tarafından yapıldığı, daha sonra ise Almanya'daki yazarlar tarafından gönderilen yayınların yer aldığı, tek yazarlı makale sayısının çok yazarlı makale sayısından belirgin ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çoklu yazarlarla gerçekleştirilen çalışmalar daha fazla etki alanı oluşturabilmektedir (Tok, 2022: 77). Çünkü ortak yürütülen çalışmalar bilimsel bilgi üretim sürecinde işbirliği yapılması suretiyle iş yükünün ve sorumluluğun paylaşılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu tür çalışmalar aynı zamanda yurt içinden, yurt dışından, aynı ve farklı alanlardan yazarların işbirliği yapmaları imkânını ortaya çıkarmakta, genel olarak üretilen bilimsel bilginin niteliğini olumlu şekilde etkilemektedir. Çalışmada ulaşılan bulgular 2019-2022 yıl aralığında incelenen dergilerde yayımlanan çok yazarlı makalelerin sayısında ve oranında artış olduğuna işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda son yıllarda bilimsel bilgi üretiminde Almanca ile ilgili alanlarda işbirliği eğiliminin artış gösterdiği anlamına gelmektedir. Buna karşın incelenen dergilerde en sık atıf alan 10 makaleden 7'sinin tek yazarlı olduğu belirlenmiştir. Bu durumun gerekçesi incelenen dergilerde yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğunun tek yazarlı olmasında aranabilir. Ancak atıf sayılarının zaman içerisinde artan bir yapıya sahip olması nedeniyle ilgili dergilerde son dönemde daha sık yayımlanan çok yazarlı makalelere yapılan atıfların sayısının ilerleyen yıllarda artış göstermesi beklenilebilir.

Çalışmada dile getirilmesi gereken sonuçlardan birisi de her üç derginin ülkemizdeki Almanca ile ilgili alanların gelişimine, bu alanlardaki bilimsel iletişimin gerçekleştirilmesine farklı açılardan katkılar sağladığıdır. Yurt içindeki yazarların en fazla yayın yaptığı derginin *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* olması, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* yurt dışında bilimsel çalışmalar yürüten

yazarlar tarafından daha çok bilimsel makale yayımlanması, Almanca odaklı alanlara yeni bir soluk getiren *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinde* çok yazarlı yayın oranının diğer dergilerden daha yüksek olması bu katkılara örnek olarak gösterilebilir.

Çalışmada ayrıca incelenen dergilerde en sık yayın yapan yazarların listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan yazarlardan birisi Almanya’da, diğerleri ise Türkiye’de Almanca ile ilgili alanlarda bilimsel faaliyette bulunan araştırmacılarıdır. Bu durum dergilerin ülkemizde Almanca ile ilgili alanlarda bilimsel faaliyette bulunan yazarların ilgisini çektiğine, bilimsel ürün olarak makalelerini bu mecrada paylaşma amacını benimsediklerine, bu dergilerin yayın faaliyetlerini ve süreçlerini destekleme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Çalışmada yapılan bir diğer tespit *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinde* yayımlanan makalelerin konularına ilişkindir. Bu tespitler Almanca ile ilgili alanlarda çalışmalar yürüten yazarların ilgisinin yoğunlaştığı alanlara işaret etmektedir. Buna göre bahsedilen dergilerde Alman edebiyatı, dilbilim, çeviribilim, Almanca öğretmeni yetiştirimi, Almanca öğretimi ve bundan daha kapsayıcı olan yabancı dil öğretimi en çok ele alınan konulardır. Öne çıkan diğer konular ders kitabı analizi, kültür, program, ölçme ve değerlendirmedir. Makalelerin alanlara göre çeşitlilik göstermesi ülkemizde Almanca ile ilgili farklı alanlarda bilimsel faaliyet yürüten yazarlar tarafından söz konusu dergilerin kabul gördüğünün bir göstergesidir. Ancak dergilere yapılan atıflar konusunda Danişman vd. (2016: 496-497) atıf sayılarına ilişkin sonuçlar ele alınırken kimi dergilerin yayın alanları ve yayın politikaları bakımından dar bir kesime hitap ettiğine dikkat çekmekte, sadece belirli bir alana yönelik çalışmalara yer verilmesinin dergilerin atıf sayısını etkileyeceğini söylemektedir. Bu açıdan bakıldığında *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinde* genellikle Almanca ile ilgili farklı alt alanlardan yayınlara yer verilmesi bunun önüne geçilmesine fayda sağlayabilecek bir uygulamadır.

Ele alınan dergilerde yayımlanan makalelerin dillerinin ağırlıklı olarak Almanca olması dergilerin içeriği, amacı ve araştırma alanlarının çoğunlukla Alman dili, edebiyatı, Alman dili eğitimi, Almanca öğretimi ve çeviribilim odaklı olması ile bağlantılıdır. Türkçe yazılan makaleler yayın sayısı bakımından ikinci sırada yer alırken sınırlı sayıdaki İngilizce makaleler üçüncü sırada bulunmaktadır. Bu durum ülkemizde Almanca ile ilgili alanlarda faaliyet gösteren yazarların söz konusu dergilerde bilimsel iletişim sürecine katılmak için öncelikli olarak Almanca’yı, sonrasında Türkçeyi tercih ettikleri anlamına gelmektedir.

İncelenen dergilerde yayımlanan makalelerin dillerinin çoğunlukla Almanca ve Türkçe olması bu dergilerin kısıtlı ölçüde atıf almasına neden olabilecek bir durumdur. Buna karşın Almanca ve Türkçenin yanında İngilizce, *Alman Dili ve*

Kültürü Araştırmaları Dergisinde ayrıca Fransızca yayınlara yer verilmesi, *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* ve *Alman Dili ve Edebiyatı Dergilerinde* yayımlanan makalelerde İngilizce genişletilmiş özetin zorunlu kılınması, bu dergilerde disiplinlerarası bakış açısıyla Alman dili eğitimine, Alman dili ve edebiyatına ve çeviribilime yakın alanlardan da makalelerin yayımlanması bu dergilerin söz konusu kısıtlılığı aşmayı hedefleyen yayın politikalarını benimsediklerine işaret etmektedir. Yani atıfların, dergilerin bilimsel niteliğini belirlemede önemli bir kıstas olduğu dikkate alındığında dergilere yapılan atıf sayısını artırmaya yönelik bu tür yayın politikalarının benimsenmesinin dergilerin kalitesini iyileştirmeyi amaç edinen ilkeler olduğu sonucuna varılabilir.

Bir bilimsel derginin bibliyometrik açıdan analizine yönelik yaptıkları çalışmada Çetinkaya Bozkurt ve Çetin (2016: 256-257) yabancı kaynaklardan incelenen dergiye yapılan atıfların hiç yok denecek kadar az olduğuna dikkate çekerken bunun nedeninin makalelerin çoğunluğunun Türkçe yazılmış olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Yayımlanacak sayılarda daha fazla İngilizce makalelere yer verilmesinin dergiye uluslararası tanınırlık sağlayacağını ve yabancı kaynaklardan yapılan atıfların sayısının hızla yükseleceğini ifade etmektedir.

Bu görüşlere dayanarak bir taraftan küresel anlamda bilim dili olarak öne çıkan İngilizcenin ülkemizde Almanca ile ilgili alanlara yönelik yayınlar yapan bu dergilerde yayın dili olarak daha çok tercih edilmesinin yapılan çalışmaların daha fazla okura ulaşmasını sağlayacağını, ancak diğer taraftan da bu yönde bir yayın politikasının bilimde çokdilliliği olumsuz etkileyeceğini ileri sürmek çok da yanlış olmayacaktır. Bu kompleks durumun giderilmesi ve bilimde çokdillilik ilkesinin korunması amacıyla makalelerin birden fazla dilde yayımlanması yoluna başvurulması üretilen bilimsel bilginin mümkün olduğunca fazla okura ulaşmasına, bunun sonucunda bilimsel iletişime ve bilimin ilerlemesine daha fazla katkıda bulunulmasına vesile olabilecektir. Bunun yanında bu yönde bir bakış açısının uygulamaya konulmasının çok disiplinli çalışmaların gelişimini ve bu dergilerin atıf alma miktarını olumlu etkileyeceği öngörülebilir. Bu anlamda bazı bilimsel dergilerde bu yönde yayın politikalarının uygulandığı, bir makalenin hem İngilizce hem de Türkçe olarak yayımlandığı görülmektedir. Benzer şekilde Almanca odaklı dergilerde de makalelerin iki dilli olacak şekilde İngilizce-Almanca, Almanca-Türkçe veya Türkçe-İngilizce dillerinde yayımlanmasının teşvik edilmesi ve buna yönelik yayın politikalarının geliştirilmesi önerilebilir.

İncelenen dergilerin ortalama atıf ve sayfa sayısına göre en fazla olandan en az olana doğru sıralanışı *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisi*, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi* şeklindedir. Bu dergilerde yayımlanan makalelerin toplam atıflarına bakıldığında Almanca kaynaklara yapılan atıfların oranının oldukça fazla olduğu, Almandan sonra en sık atıf yapılan kaynak dilleri olarak Türkçe ve İngilizcenin

geldiği anlaşılmaktadır. Her dergi ayrı ayrı ele alındığında *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerindeki* makalelerde atıf yapılan kaynakların dilleri için de aynı sıralama geçerliken *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisinde* Almancadan sonra en sık atıf yapılan kaynak dili İngilizcedir. Bunun söz konusu dergide yurt dışındaki yazarlarca yapılan yayın sayısının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuca göre Almanca, İngilizce ve diğer dillerdeki kaynaklara en sık atıf yapılan dergi *Alman Dili ve Edebiyatı*, Türkçe kaynaklara en sık atıf yapılan dergi ise *Alman Dili ve Kültürü Araştırmalarıdır*.

İncelenen dergilerdeki makalelere yapılan atıfların toplam sayıları dikkate alındığında en sık atıf yapılan kaynak türleri sırasıyla kitap, dergi, diğer kaynak türleri, tez ve bildiridir. Bu durum yazarların makale üretim sürecinde bilimsel temel oluşturma aracı olarak kitaplardan öteki kaynak türleri ile karşılaştırıldığında daha fazla faydalanma yolunu benimsediklerini göstermektedir. Dergilerin en sık tercih edilen ikinci kaynak olmasının hakemli, güncel ve açık erişimli olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre kitap ve diğer kaynak türüne en sık atıf *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde*, dergi ve tez türüne en sık atıf *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisinde* yapılmıştır ve bildiri türündeki yayınlara atıf yapılma sıklığı her üç dergide de aynıdır.

Bunların dışında çalışmada incelenen dergilerde en sık atıf alan makalelerin listesi oluşturulmuştur. *Google Akademik* atıf dizininde yapılan taramalar sonucu oluşturulan listede yer alan makalelerin yabancı dil eğitimi, çeviribilim, dilbilim, edebiyat, Almanca öğretmeni yetiştirimi ve ölçme değerlendirme alanlarına ilişkin olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan listede yer alan 10 makaleden 9'unun *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik Dergisinde* yayımlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmada *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergilerinde* yayımlanan makaleler genel olarak bir bütün halinde incelenmiştir. Bu konuda ilgili dergilerin makale sayılarının yıllara göre dağılımı, tek ve çok yazarlı makale sayılarının belirli yıl aralıklarındaki değişimi ile ilgili bulgulara ulaşılması istisna oluşturmaktadır. Bu dergilerin profilinin yıllar içindeki değişimine yönelik bir değerlendirmede bulunmak amacıyla farklı bibliyometrik göstergeler konusunda benzer çalışmaların yapılması önerisinde bulunulabilir. Bu tür bibliyometrik çalışmalar bu dergilerden birine yönelik yapılabileceği gibi birden fazla derginin bibliyometrik özelliklerinin süreç içerisindeki değişimi de karşılaştırmalı olarak inceleme konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Al, U. ve Soydal, İ. (2011). Atıf dizinlerindeki Türkiye adresli dergiler üzerine bir değerlendirme. *Bilgi Dünyası*, 12 (1) 13-29.
- Al, U., Soydal, İ. ve Yalçın, H. (2010). Bibliyometrik özellikleri açısından Bilig'in değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 1-20.
- Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dillilik çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Çetinkaya Bozkurt, Ö. ve Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *JED / GKD*, 11(2), 229-263.
- Danişman, Ş., Yalçın, M., Çiftçi, Ş. K., Tosuntaş, Ş. B., Sölpük, N., Ay, Y., Karadağ, E. ve Yücel, C. (2016). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayımlanan dergilerin bilimsel yayın haritası: Dergi etki faktörleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 483-506.
- Kahraman, M. (2022). İstanbul Üniversitesi Coğrafya Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Coğrafya Dergisi*, 44, 207-218.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Kurutkan, M. N. ve Orhan, F. (2018a). Önsöz. M. N. Kurutkan ve F. Orhan (ed.), *Sağlık Politikası Konusunun Bilim Haritalama Teknikleri İle Analizi İçinde* (s.1). İksad.
- Kurutkan, M. N. ve Orhan, F. (2018b). Bilim haritalama, bibliyometrik analiz ve kitap ile ilgili genel hususlar. M. N. Kurutkan ve F. Orhan (ed.), *Sağlık Politikası Konusunun Bilim Haritalama Teknikleri İle Analizi İçinde* (s.2-12). İksad.
- Kutluca, T. ve Demirkol, M. (2016). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisinin bibliyometrik analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 108-118.
- Özenç Uçak, N. ve Al, U. (2008). Sosyal bilimler tezlerinin atıf özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 223-240.
- Öztürk, M. ve Gök, S. G. (2020). Covid-19 döneminde yönetim yazındaki araştırma trendlerinin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Kapadokya Akademik Bakış*, 4(2), 73-89.
- Polat, C., Sağlam, M. ve Sarı, T. (2013). Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27 (2), 273-288.
- Tok, A. (2022). Bilgi Yönetimi Dergisi'nin betimsel analizi. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, 17, 59-80.
- Wallace, D. P. (1989). Bibliometrics and citation analysis. In: J. N. Olsgaard (ed.), *Principles and Applications of Information Science for Library Professionals* (s.10-26). Chicago: American Library Assoc.

İnternet Kaynakları:

- URL-1: <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/> (Erişim Tarihi: 30.10.2022).
- URL-2: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/aim-and-scope> (Erişim Tarihi: 30.10.2022).
- URL-3: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alkad/about-journal> (Erişim Tarihi: 30.10.2022).
- URL-4: <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr> (Erişim Tarihi: 01.11.2022).
- URL-5: <https://iupress.istanbul.edu.tr/tr/journal/sdsl/information/amac-ve-kapsam> (Erişim Tarihi: 30.10.2022).

COVID-19 SONRASINDA COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME BİR SEÇENEK OLARAK DEĞERLENDİRİLEBİLİR Mİ?

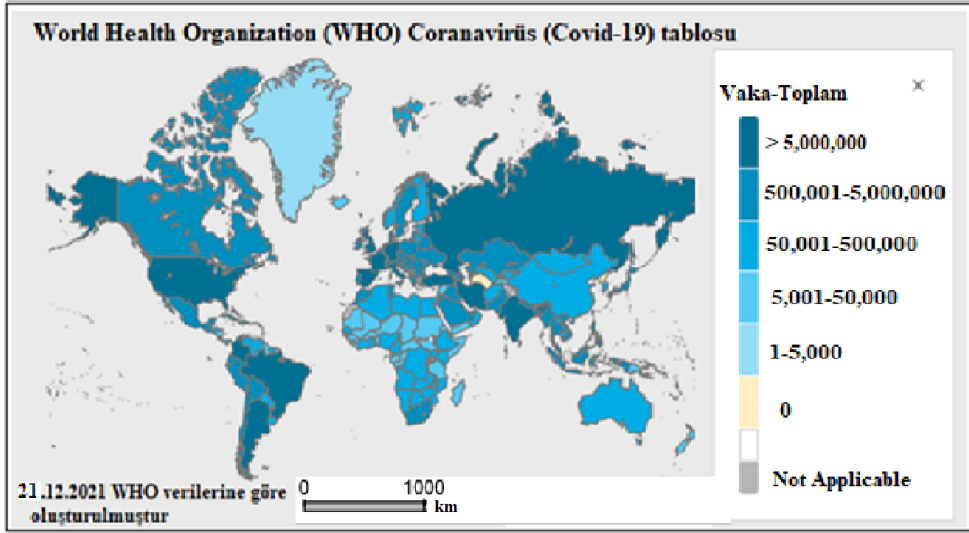
Ali İlhan¹

Giriş

2019 yılı sonlarına doğru ortaya çıkan koronavirüs (Covid-19) pandemisi dünyayı etkilemeye devam etmektedir. Covid-19 pandemisi sağlık alanındaki sonuçları yanında sosyo-kültürel, politik, ekonomik ve eğitim alanında ve öngörmediğimiz birçok alanda bütün dünyayı etkilediği olası bir senaryo olarak değerlendirilmektedir. Eğitim, Covid-19 pandemisinden en çok etkilenen sektörlerden biri olmuş bu nedenle eğitime bakış açımızı yeniden gözden geçirme gereği ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2020; Schleicher, 2020).

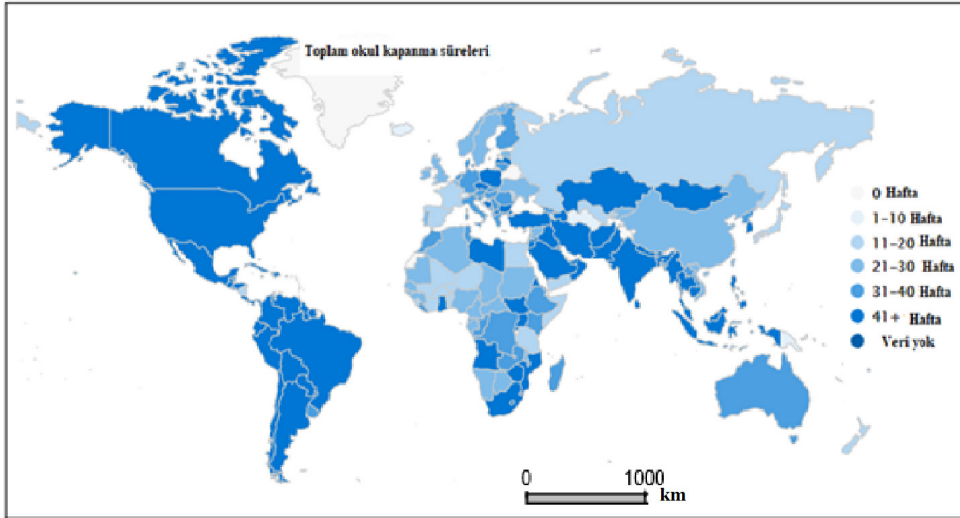
Covid-19 pandemisi 2019 yılı Aralık ayında Çin’de ortaya çıkmış ve 4 ay gibi kısa bir sürede dünyayı etkisi altına alarak küresel boyutta bir salgına dönüşmüştür (Ramirez-Valles, Breton, Chae, Haardörfer ve Kuhns, 2020). World Health Organization (WHO-Dünya Sağlık Örgütü) verilerine göre Covid-19 pandemisinin ortaya çıktığı Aralık 2019 tarihinden 21.12.2021 tarihine kadar yaklaşık 275 milyon vaka tespit edilmiş, yaklaşık 5,5 milyon kişi ise pandemi nedeniyle hayatını kaybetmiştir (şekil 1).

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, alilhan@artvin.edu.tr, ORCID: /0000-0001-6989-8048



Şekil 1. Covid-19 pandemisinin global etkisi (WHO, 2021).

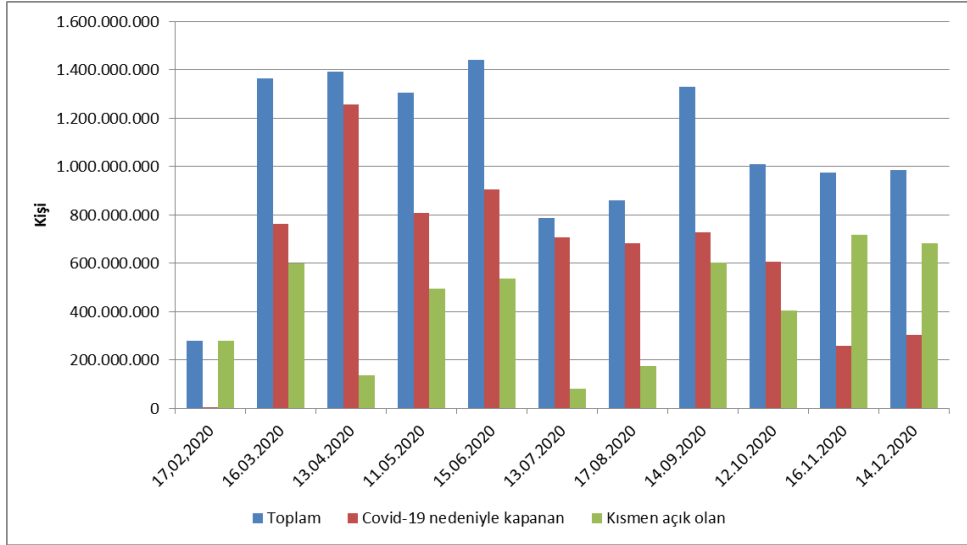
Covid-19 pandemisi nedeniyle bir çok ülkede yüz yüze eğitime uzun bir süre ara verilmiştir. Kanada, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Brezilya, Arjantin, Türkiye, Hindistan, Polonya gibi bazı ülkelerde yüz yüze eğitime 41 haftadan fazla ara verilmiştir (Şekil 2). Pandemi nedeniyle ara verilen yüz yüze eğitim-öğretime genellikle uzaktan eğitim ile senkron veya asenkron şekilde devam edilmiştir.



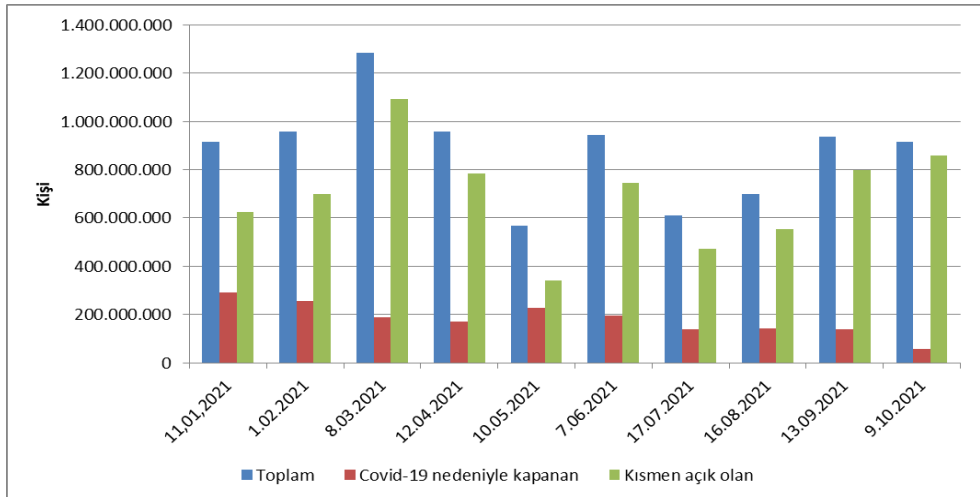
Şekil 2. Covid-19 pandemisi nedeniyle küresel ölçekte okul kapanma süreleri (UNESCO, 2021)

Koronavirüs (Covid- 19) pandemisi neredeyse ikinci yılını geride bırakırken pandemi sürecinden en çok etkilenen sektörlerden birinin eğitim olduğu görülmektedir. 185 ülkede dönemsel şekilde eğitim kurumlarının kapalı tutulması

ve küresel boyutta yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin (Dünyadaki toplam öğrencinin yaklaşık %90'nı) fiziksel olarak eğitim-öğretim kurumlarından uzak kalması sonucunda dikkatler eğitimin dijitalleşmesi ve uzaktan eğitim üzerine çevrildi (Azorin, 2020; Jena, 2020; Şekil 2, 3 ve 4).



Şekil 3. Küresel ölçekte 2020'de Covid-19 pandemisinden etkilenen öğrenci sayısı (UNESCO, 2021).



Şekil 4. Küresel ölçekte 2021'de Covid-19 pandemisinden etkilenen öğrenci sayısı (UNESCO, 2021).

Tablo 1. Covid-19 Pandemisi nedeniyle Türkiye’de eğitimin kesintiye uğramasından etkilenen öğrenci sayısı (UNESCO, 2021)

Eğitim seviyesi	Kız	Erkek	Toplam
Okulöncesi	632.944	693.179	1.326,123
İlköğretim	2.421.515	2.550.915	4.972,430
Ortaöğretim	5.450.541	5.953.844	11.404,385
Yükseköğretim	3.312.880	3.886.107	7.198,987
Toplam	11.817.880	13.084.045	24.901,925

14.06.2021 tarihi itibari ile Türkiye’de Covid-19 pandemisi nedeniyle yaklaşık 25 milyon öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (Tablo 1). Covid-19 pandemisi nedeniyle kesintiye uğrayan eğitim-öğretim faaliyetlerini telafi etmek için Türkiye’de dâhil küresel ölçekte uzaktan eğitim etkinlikleri yapılmıştır. Bu kapsamda yüz yüze yapılan coğrafya öğretimi de kesintiye uğrayarak uzaktan öğretime geçilmiştir.

Covid-19 pandemisinin etkisi ve yüksek yayılma oranını azaltmak için esnek çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi çalışma koşullarına geçilmiştir. Bunun yanında pandemi sürecinde kısmi-tam zamanlı sokağa çıkma yasakları, karantina uygulamaları, maske takılması, sosyal mesafenin muhafaza edilmesi ve hijene dikkat edilmesi benzeri pek çok önlem alınarak pandeminin etkisi azaltılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bireyler arası temasın yoğun olabileceği yerler kapatılmıştır. Bu kapsamda yer alan ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında yüz yüze eğitim ve öğretime ara verilmiştir. Bu nedenle küresel ölçekte bütün eğitim seviyelerinde yer alan öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısını oluşturan 1,5 milyar öğrencinin eğitimi aksamıştır (Bozkurt, 2021; Jena, 2020 Schleicher, 2020; Tarkar, 2020).

Çalışma kapsamında Covid -19 pandemisi sürecinde eğitim özelde coğrafya öğretimi alanında yapılan uygulamalar ve pandemi sonrası nasıl bir eğitim anlayışının benimsenmesi konusu tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir. Covid-19 pandemisi sonrası coğrafya öğretimi başlığı kapsamında Covid-19 pandemisinin hızlandırdığı eğitim alanında dijital dönüşümün etkileri üzerinde özet olarak durulmuş, çevrimiçi (Online) öğrenme ve uzaktan eğitim özellikleri açıklanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de genelde eğitim özelde coğrafya eğitimi alanında yapılan uzaktan eğitim uygulamaları belirtilmiştir. Pandemi sonrası uzaktan eğitimin coğrafya öğretiminde bir seçenek olarak değerlendirilebilirliği konusu üzerinde durulmuştur. Pandemi sonrasında eğitim-öğretim uygulamalarında önem kazanacağı vurgulanan harmanlanmış öğrenme (blended learning) özellikleri açıklanmış ve coğrafya öğretiminde kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur.

Covid-19 pandemisinin hızlandırdığı eğitim alanında dijital dönüşümün özet etkileri

21'nci yüzyıl başından beri global ölçekte iletişim ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler sayesinde eğitim sektörü ilk kez bu kadar büyük bir dönüşüm sürecine girmiş bulunmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeniyle milyonlarca öğretmen ve öğrencinin eğitim teknolojileri ile tanışmak zorunda kalması ile hızlanan bu dönüşümün eğitim sistemi üzerinde kalıcı etkileri olacağı ve bu etkilerin pandemi sonrasında da devam edeceği varsayılmaktadır.

Araştırmalar küresel boyutta eğitim teknolojilerine yapılan yatırımların 2020'de 3.5 kat civarında artmış olduğunu, eğitim sektöründe normal koşullarda 10 yılda gerçekleşmesi beklenen dijital büyümenin 2021 sonuna kadar gerçekleşeceğini, online eğitim pazarının 350 milyar dolara ulaşacağını ortaya koymaktadır (Schleicher, 2020; Azorín, 2020; Köksal, 2021).

Covid-19 nedeniyle hızlanan eğitimde dijital dönüşümü mekân ve zamandan bağımsız bireye özel ve veriye dayanan bir deneyime dönüşmektedir. Günümüzde iletişim ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmamızı ve tüketmemizi sağlamaktadır. Bu durumunun eğitim alanına yansımaları olacaktır. Son zamanlarda küresel ölçekte dikkatleri üzerine toplayan paylaşım kültürü eğitimin geleceğinde belirleyici olan göstergelerden biri haline gelmiştir. Eğitimde meydana gelen hızlı dijital dönüşüm bilgi ve veriye kaynağında erişme, fiziksel mekâna bağlı kalmadan bilgiyi küresel ölçekte paylaşma ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için geçmişte olmayan yeni imkânlar sunmaktadır.

Araştırmalar, doğru bir şekilde düzenlenen dijital öğretimde öğrenmenin daha etkili olduğunu, bilgiye istediği zaman ve ortamda erişen, kendine en uygun hızda öğrenen öğrencide öğrenmenin daha hızlı geliştiğini göstermektedir. Bu kapsamda öğrenciye kısa zamanda da fazla bilgi aktarılması sağlanabileceği gibi öğretmen ve öğrencinin zamanını daha verimli bir şekilde kullanması mümkündür. Bu sürecin doğru bir şekilde tasarlanması ile her öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu sahiplenme imkânı da bulacaktır (Hebecci, Bertiz ve Alan, 2020; Morin, 2020; Tarkar, 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle global ölçekte yaygınlaşan sanal eğitimin yüz yüze eğitim ile yapılan eğitimdeki gibi bir deneyim sunmadığı değişik araştırmalarda ortaya konmuştur (Korkmaz ve Toraman, 2020; Paudel, 2021; Onyema vd., 2020). Bunun yanında pandemi süresince dijital uçurumun oluşturduğu teknolojiye erişim eşitsizliği beklenenden daha çok sayıda öğrenciyi etkilediği ve eğitimini engellediği ortaya çıkmıştır (Hebecci ve diğerleri, 2020; Morin, 2020). Ancak bilişim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler ve bu teknolojilerin yaygınlaşması ile online eğitim platformları ve dijital öğrenme araçları öğrenci ve öğrenme isteğinde olan herkese sınırsız bilgi kaynağı ve daha kaliteli bir içeriğe erişme eşitliği konusunda geçmişle kıyaslandığında hayal edemeyeceğimiz olanaklar sunmaktadır.

Bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimi ile öğrenciler fiziki öğrenme ortamından bağımsız bir şekilde istediği zaman, istediği yerde, kendisine en uygun hız ve yöntemle ilgili olduğu alanda tam öğrenmeyi gerçekleştirerek uzmanlaşabilir. Bilgiye erişim bakımından global ölçekte fırsat eşitliğine yönelik düzenlemelerin artırılması ile öğrenme ortamının daha demokratikleşmesi ve özgürleşmesi sağlanabilir (Daniel; 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Yukarıda belirtilen sorunlar coğrafya öğretimi alanında Türkiye’de de yaşanmıştır.

Kılınç ve Karademir tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bir kısmının bilgisayar ve tablet gibi uzaktan eğitim için gerekli olan araçlara sahip olmadıkları için canlı yürütülen coğrafya derslerine katılmadığını belirtmiştir. Bunun yanında. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinde verilen canlı derslerde zaman zaman bağlantı problemleri ve programda dersler için belirlenen zaman sınırlaması gibi sorunların ortaya çıktığı saptanmıştır. Öğrenci velilerinin Covid-19 pandemisi süresince uzaktan yapılan eğitime yeterince ilgi göstermediği, öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yapılan canlı derslere katılımının yetersiz olduğu çalışma ile saptanan diğer bir sorun olmuştur. Araştırmada coğrafya öğretmenlerine dijital içerik geliştirmeleri konusunda eğitim verilmesi ve EBA platformu alt yapısının bütün öğrencilerin senkron ve asenkron şekilde faydalanabileceği şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtilmiştir (Kılınç ve Karademir, 2021).

Çevrimiçi (Online) öğrenme ve uzaktan eğitim

Uzaktan eğitim ilk olarak 1700’lerde Amerika’da mektup yoluyla gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yazılı ders malzemesinin posta ile gönderilmesiyle zenginlik kazanmaya başlamıştır. Uzaktan öğretim sürecine radyo-televizyon ve sinema araçlarının dahil olması ile uzaktan öğretimde multi-medya süreci başlamıştır. Sonraki süreçte bilgisayar ve internet teknolojileri uzaktan eğitim sürecine katılarak daha uygun koşullarda uzaktan eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Uzaktan eğitim, bilgi teknolojileri vasıtasıyla eğitim-öğretim etkinliklerinin uzaktan e-öğrenme şeklinde yapılması, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerinden uzak olmalarına rağmen eşzamanlı (Senkron) veya ayrı zamanlı (Asenkron) iletme geçtikleri ve eğitim-öğretime faaliyetlerinin internet aracılığı ile gerçekleştirildiği sistem şeklinde tanımlanmaktadır (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011; Kırık, 2014). Bu özellikleri ile uzaktan eğitim yüz yüze yapılan geleneksel eğitimden ayrılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Geleneksel eğitim ve internet tabanlı uzaktan eğitim (Kırık, 2014)

Geleneksel Eğitim Ortamı	İnternet tabanlı uzaktan eğitim ortamı
Ders tabanlı	Tartışma tabanlı
Yapısal	Esnek
Amaca yönelik	Sonuca yönelik
Çoğunlukla öğretmen merkezli	Bağımsız öğrenci
Geniş sınıflar	Küçük sınıflar
Öğretmen bilgi kaynağıdır	Öğretmen bilgiye yönlendirir

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda yer almaları nedeniyle derslerin yürütülmesi ve öğrenmenin kolay meydana gelmesi için bilgi teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlandığı öğretim yöntemi şeklinde ifade edilmektedir (Moore ve diğerleri, 2011). Başka bir tanımda, uzaktan eğitim, öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bir bölümünde öğrenci ve öğretmenin birbirinden coğrafi olarak ayrı ve uzakta bulunduğu durumlarda ders içeriğine uygun materyal ve belgelerin yayın olarak kullanıldığı eğitim şekli şeklinde tanımlanmaktadır (Demir, 2014). Buna göre uzaktan eğitim sürecinde kaynak ve alıcının fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunması ve bilgi teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması önem kazanmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Çevrimiçi öğrenme (online), internet üzerinden gerçekleşen bir eğitim sürecidir. Çeşitli nedenlerle bir okula, meslek yüksekokuluna veya üniversiteye devam edemeyen öğrencilere öğrenme deneyimleri sağlayan bir uzaktan eğitim şeklidir. Coğrafi uzaklık yanında derslere yüz yüze katılımı engelleyen birçok başka faktör nedeniyle öğrenciler uzaktan eğitim uygulamalarını tercih ederler (Kim, 2020).

Uzaktan eğitimin değişik uygulama örnekleri bulunmakta olup bunlar içinde çevrimiçi öğrenme daha yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim ile yürütülen dersler senkron (eşzamanlı) asenkron (Eş zamansız) şeklinde verilmektedir. Senkron şeklinde yürütülen uzaktan eğitim etkinliklerinde öğrenci ve öğretmen önceden planlanan bir zaman diliminde internet çevrimiçi uygulaması ortamında buluşarak dersler canlı olarak işlenmektedir. Senkron şeklinde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarında sınıf içi etkileşim ve tartışma, anlık soru sorma ve işlenen ders konusu ile ilgili anlaşılmayan kısımların yeniden açıklanması gibi öğrenci ve öğretmen için yüz yüze bir öğrenme ortamına yakın bir ortam oluşturulur. Öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı olarak çalışma olanağına sahip olmadığı durumlarda asenkron şeklinde uzaktan eğitim uygulamaları yapılır. Öğrencinin zaman ve mekândan bağımsız olarak ihtiyaç halinde internetten ders içeriğine (sunu, video vb.) ulaşabildiği uzaktan eğitim uygulamalarıdır. Katılımcılar arası iletişim e-posta ve çevrimiçi forumlar vasıtasıyla oluşur ve çoğunlukla öğretmen tarafından idare edilir (Kim, 2020; Watts, 2016; Özdoğan ve Berkant, 2020; Tablo 3).

Tablo 3. Asenkron ve senkron öğrenme (Kim, 2020)

	Asenkron	Senkron
Zamanlama	İsteddiği zamanda derse giriş yapma Kendi hızınızda öğrenme	Aynı anda giriş yapma
İletişim kurma	Etkinliklere yanıt gönderme Geri bildirim okuma ve yazma e-posta	Yüz yüze etkileşimler Grup içinde ileri / geri konuşma
Araç örnekleri	Tartışma panosu (ör. Google Dokümanı Blackboard)	Video ve/veya ses aracı (ör. Google Hangout, Blackboard Collaboration, Zoom Meeting)
Öğretmenin rolü	Tartışma panoları oluşturma Öğrenciler arasında kolaylaştırıcı	Eğitmen Öğrencilerle etkileşim kurar

Bilgi teknolojileri ve uzaktan eğitim uygulamaları son yirmi yılda yaygın bir şekilde kullanılmaktadırlar. Hızlı bir şekilde ilerleyen çevrimiçi ve çevrimdışı bilgi teknolojileri bütün kültürel değerleri etkilemekte ve dönüştürmektedir. Bilgi teknolojileri Covid-19 pandemisinin başlaması ile eğitim içeriklerinin sanal ortama taşınması ve aktarılmasında en önemli araçlar haline gelmişlerdir (Burns, 2020; Fidalgo, Thormann, Kulyk ve Lencastre, 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle Türkiye’de eğitim alanında yapılan uzaktan eğitim uygulamaları

Küresel ölçekte ülke ve yerel yönetimler covid-19 pandemisinin yayılma hızını yavaşlaştırmak için karantina, sokağa çıkma ve seyahat yasakları, okulları kapatma gibi pek çok tedbirler almışlardır. Eğitim öğretim kurumlarında pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek için teknoloji odaklı çözümler geliştirilmiştir.

Pandemi nedeniyle küresel ölçekte yüz yüze yapılan öğretim faaliyetlerine ara verilmesi nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesilmeden devam etmesi için açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ana öğrenme kaynağı haline gelmiştir. Böylece küresel ölçekte milyonlarca öğrenci ve öğretmen açık ve uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim öğretim faaliyetlerine katılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye’de ilk ve orta öğretim kurumlarında yüz yüze yapılan eğitim-öğretim uygulamalarına 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar ara verilerek açık ve uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim ve öğretim faaliyetlerinin açık ve uzaktan eğitim uygulamaları şeklinde 3 TV kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden devam edilmesine karar vermiştir. Covid 19 pandemisinin etkilerinin artarak devam etmesi üzerine 29 Nisan 2020 tarihinde MEB’in aldığı bir kararla ilk ve orta öğretim kurumları 31 Mayıs 2020 tarihine kadar tatil edilmiştir. Bu süreçte eğitim-öğretim faaliyetlerinin açık ve uzaktan eğitim uygulamaları şeklinde devam edileceği belirtilmiş, öğrencilerin bir üst sınıfa geçmelerinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci dönem notlarını baz alınacağı belirtilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020). EBA

üzerinden internet aracılığı ile dersler senkron ve asenkron şekilde verilmiştir. Ayrıca TRT Okul televizyon kanalı ile eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmüştür. Böylece Televizyon (TV) ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları 2020 yılı ilkbahar ve sonbahar yarıyılları ile 2021 yılı ilkbahar yarıyıllarında eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinde etkin bir şekilde kullanılmıştır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Covid-19 pandemisi nedeniyle 12 Mart 2020’de Türkiye’de yükseköğretimde yüz yüze öğretim uygulamalarına ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılına bütünüyle açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları ile devam edilmesi kararı alınmıştır (YÖK, 2021a). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam etmesi için YÖK Dersleri Platformu (Yükseköğretim Kurumları Dersleri) bütün öğrencilerin erişimine sunulmuştur (YÖK, 2021b). Bunun yanında lisans ve lisansüstü seviyede öğrenim gören öğrencilerin istemeleri durumunda 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında kayıtlarını dondurabilmesine; tez savunma ve yeterlik sınavlarının denetlenebilir olma ve “kayıt altına alınmak şartıyla” video konferans gibi dijital olanaklar ile yapılması imkanı sağlamıştır (YÖK, 2021c). Diğer taraftan yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamına yakını önlisans ve lisans programlarının vize ve final sınavlarının çevrimiçi ortamda yapılmasına için çevrimiçi sınav yönergeleri oluşturmuşlardır.

YÖK’ün aldığı kararlar paralelinde Türkiye genelinde bütün üniversiteler, yüz yüze verilen dersleri uzaktan eğitim yoluyla sürdürme kararı almış ve bu yönde çalışmalara başlamışlardır. Birçok üniversite derslerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi için uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarını bir hafta içinde tamamlamış ve 23 Mart 2020 tarihinden itibaren dersler uzaktan eğitim yoluyla işlenmeye başlanmıştır. Üniversitelerin altyapılarını uygunluğu ölçüsünde dersler farklı platformlar (Uzep, Zoom, Google Meet, Youtube, Facebook, Skpe, Sakai vb.) üzerinden senkron, asenkron yada hem senkron hem de asenkron eğitim yöntemleri ile yürütülmüştür (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Jena, 2020).

30.07.2020 tarihinde YÖK, “Küresel Salgında Yeni Normalleşme Süreci Rehberi’ni yayınladı. Rehberde covid-19 salgın sürecinin dinamik bir süreç olduğu bu nedenle salgının bölgesel ve yerel durumuna göre üniversitelere farklı uygulamalara gidilmesi imkân tanınmıştır. 13.08.2020 tarihinde YÖK’ün 2020-2021 eğitim ve öğretim dönemine ilişkin yapmış olduğu açıklamada covid- 19 salgının bölgesel ve yerel durumuna göre değişik programlar için yapılacak olan uygulama esaslarına üniversitelerin ilgili kurullarının karar vereceği belirtilmiştir (YÖK, 2021d ve 2021e).

Üniversitelerin önemli bir bölümü uzaktan eğitim etkinliklerini ders sunu dosyalarının hazırlanması ve ders içeriklerinin ppt, Word, pdf dosyası vb. şeklinde paylaşımı, canlı ders işleme, anlık soru-cevap yöntemi ile geri bildirim verme, video

kaydı ile derslerin sisteme yüklenmesi ve ödev paylaşımı gibi etkinlikler ile dersler işlenmiştir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri için ödev, proje, çevrimiçi sınav gibi değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır (YÖK, 2021f).

Covid-19 salgının küresel boyutta ve ülkemizde 2020 güz ve 2021 bahar yarıyılarında artarak devam etmesi nedeniyle MEB'e bağlı ilk ve orta öğretim kurumları ile YÖK'e bağlı yükseköğretim kurumları 2020-2021 eğitim-öğretim faaliyetlerini açık ve uzaktan öğretim faaliyetleri şeklinde sürdürmüşlerdir. Alınan önlemlerin sonuç vermesi ve covid-19'a karşı aşılama çalışmalarının hız kazanmasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetleri 2021 yılı güz döneminden itibaren tekrar yüz yüze yapılmaya başlanmıştır.

Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye'de coğrafya öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları

Orta öğretimde covid-19 pandemisi nedeniyle 2020 yılı ilkbahar ve sonbahar yarıyılları ile 2021 yılı ilkbahar yarıyıllarında coğrafya öğretimi TV ve internet tabanlı uzaktan eğitim platformları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. YÖK'ün aldığı kararlar çerçevesinde yükseköğretim coğrafya bölüm ve coğrafya eğitimi lisan ve lisansüstü dersleri 23 Mart 2020 tarihinden 2021 yılı güz dönemi başlangıcına kadar uzaktan eğitim yoluyla işlenmeye başlanmıştır. Coğrafya öğretimi lisans ve lisans üstü dersleri üniversitelerin altyapılarının durumuna bağlı olarak uzaktan eğitim yoluyla farklı platformlar (Uzep, Zoom, Google Meet, Youtube, Facebook, Skpe, Sakai vb.) üzerinden senkron veya asenkron yöntemler ile yürütülmüştür.

Yükseköğretimde coğrafya öğretimi YÖK'ün "Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklaması"na (YÖK, 2021f) uygun olarak uzaktan çevrimiçi senkron veya asenkron şeklinde yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda coğrafya öğretimi, ders sunu dosyalarının hazırlanması ve ders içeriklerinin ppt, Word, pdf dosyası vb. şeklinde paylaşımı, canlı ders işleme, anlık soru-cevap yöntemi ile geri bildirim verme, video kaydı ile derslerin sisteme yüklenmesi ve ödev paylaşımı şeklinde sürdürülmüştür. Bunun yanında ödev, proje, çevrimiçi sınav gibi değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır.

Genelde eğitim özeld coğrafya eğitiminde covid-19 pandemisi ortaya çıkmadan önce çevrimiçi ve uzaktan eğitim önemli bir günden konusu olmamasına rağmen pandemi koşullarının ortaya çıkması ile birlikte hızlı bir şekilde sanal sınıf ve işbirliği platformları kurulmuştur. Bunun yanında uzaktan eğitim-öğretim etkinliklerinde hangi öğrenme platformundan yararlanılacağı, çevrimiçi öğretme uygulamaları için öğretmenlerin nasıl eğiteceği, sınırlı veya internet erişimi olmayan öğrencilere nasıl ulaşılabileceği, öğrenme çıktılarının nasıl takip edilip ve değerlendirileceği konusunda çalışmalar yapılmaktadır (Can, 2020; Atchoarena, 2020). Covid-19 pandemi koşulları, eğitimci, ebeveyn, öğretmen ve öğrencileri eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı olma, iletişim kurma ve etkin olma konusunda her zamankinden daha fazla işbirliği yapmaya zorlamaktadır (Anderson, 2020).

Covid-19 pandemisinden coğrafya öğretimimin ana bileşenlerinden biri olan öğrencilerin nasıl etkilendiği, yeni öğretim yöntemlerine yatkınlıklarının hangi derecede olduğu, coğrafya öğretmenlerinin salgından etkilenme dereceleri ile salgın süreci ve salgın sonrası coğrafya öğretimine nasıl olması gerektiği konusunda sınırlı çalışmalar bulunmaktadır.

Pandemi sonrası uzaktan eğitim coğrafya öğretiminde bir seçenek olarak değerlendirilebilir mi?

Eğitim sadece öğrenciye bilgi aktarımı ve akademik konuları öğrenme alanı şeklinde değerlendirilmemelidir. İyi bir eğitim ortamı öğrencinin sosyalleşme, iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi yönlerini geliştirerek gelecekte karşılaştığı problemlerin üstesinde gelebilme becerileri sunmaktadır.

Öğretim ortamında verilen bilginin beceriye, becerinin deneyime dönüştürülebilmesi açısından öğretmenin üstlendiği rol ve öğrenme ortamındaki (Sınıf) etkileşim çok büyük önem arz etmektedir (Samancı ve Uçan, 2017; Baştepe, 2009; Tarkar, 2020). Bu bağlamda coğrafya öğretiminde verilen bilginin beceriye dönüşmesi açısından coğrafya öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Bilişim ve iletişim araçları bilgiyi depolama ve ihtiyaç durumunda en uygun hız ve yöntemle aktarma konusunda kapasiteleri insan kapasitesinden daha iyi olabilir. Ancak, öğretmen sınıfta yalnızca bilgiyi aktaran bir birey değildir. Aynı zamanda öğrenme ortamında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak öğrencilerin becerilerini geliştirebileceği ortamlar düzenlemektedir. Bunun yanında öğrenme ortamında her öğrenciye rehberlik yaparak onların gelişim ve dönüşümlerine katkı sağlamaktadır.

Fakat öğretmenin öğrencileri kendi kullandığı araçla aynı hız ve mesafede ileriye taşıdığı günler artık tarih olmuştur. Öğrenme sürecinde öğrenci artık merkezde yer almakta öğretmen ise bir kılavuz rolündedir. Öğretmen tarafından doğru bir şekilde yönlendirilen öğrenciler kullandıkları araçlarla hedeflerine ulaşacak ve hayallerini gerçekleştireceklerdir (Tarman ve Baytak, 2011; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013). Bu kapsamda coğrafya öğretmeni öğrencileri hedeflerine doğru bir şekilde yönlendirmede yol gösterici bir rol üstlenmektedir.

Global ölçekte elde edilen veriler eğitim teknolojilerinin gelişmesi sonucunda son yıllarda küresel boyutta daha fazla velinin öğrencilerinin evden uzaktan eğitim alması fikrini destekledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, uzaktan eğitim öğretmenin doldurulmayan yeri sebebiyle yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin hazır olmadan ve ihtiyacı olan desteği almadan kendisini birden bire araç direksiyonu başında bulma ihtimali uzaktan eğitimin en zayıf yönlerinden biridir (Sarı ve Nayir, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Coğrafya dersi öğretiminde uzaktan öğretim uygulamaları konusunda yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini doldurmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İnce, Şahin ve Yentür (2021) tarafından 324 coğrafya öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada coğrafya öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı

olmadıkları, ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini doldurmayacağı, öğrencilerin uzaktan eğitime yeterince katılmadıkları ve dikkatlerini derse vermedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Sarıbaşı ve Meydan tarafından 2020’de yapılan çalışmada “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılarak çevrimiçi olarak yapılan coğrafya öğretimine katılan öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre coğrafya öğretimi alan öğrencilerin yüz yüze eğitim yerine çevrimiçi öğrenmeyi tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran çevrimiçi öğrenmeye karşı daha pozitif bir yaklaşım içinde olduğu, evinde kendisine ait çalışma odasına sahip olan öğrencilerin kendilerine ait çalışma odası olmayan öğrencilere göre çevrimiçi öğrenmeye daha olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir (Sarıbaşı ve Meydan, 2020).

Güleç’in 2021 yılında 30 coğrafya öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği “Uzaktan eğitim sürecinde coğrafya eğitimi” adlı çalışmada eğitim faaliyetlerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmesinin yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında uzaktan eğitimin birçok avantajına rağmen sınıf ortamının sağladığı etkileşim, sosyalleşme, gözlemleyerek öğrenme, akran öğrenimi gibi birçok eksiklik uzaktan eğitimin bilgi aktarımı ile sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda coğrafya dersi öğretiminde uzaktan eğitim ile oluşturulan öğrenme ortamı, geleneksel öğrenme ortamından farklı olmalıdır. Aksi durumda uzaktan eğitim ile yapılan coğrafya öğretimi, öğrencinin pasif olarak dersi izlediği, etkin olarak öğrenme sürecinde yer almadığı ders aralarında yaşlılarıyla etkileştiği ve sosyalleştiği için eleştirilen öğretmenin aktif ve merkezde olduğu öğrencinin pasif olduğu geleneksel eğitim anlayışından çok fazla bir farkı olmayacaktır (Akyürek, 2020; Young ve Bruce, 2021). Bu kapsamda harmanlanmış öğrenme önem kazanmaktadır.

Covid-19 pandemisi sonrasında planlı eğitim-öğretimde harmanlanmış öğrenme (blended learning) uygulamaları ile birlikte HyFlex (Hybrid Flexible) uygulamalarının önem kazanacağı öngörülmektedir (Azorín, 2020; Daniel, 2020; Mohammadian, Boroon, Tang, Pakzad ve Gojgini, 2021). Bu nedenle coğrafya dersi öğretiminde harmanlanmış öğrenme uygulamalarının önem kazanacağı düşünülebilir.

Harmanlanmış öğrenme (blended learning) ve coğrafya öğretimi

Uzaktan eğitim sürecinde ulaşılan en son noktalardan biri şeklinde ifade edilen harmanlanmış öğrenme çevrimiçi uzaktan eğitimin geleneksel eğitim yöntemleriyle harmanlandığı eğitsel sunu modeli şeklinde ifade edilmektedir (Collis ve Moonen, 2002; Kerres ve Witt, 2003). Öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimiyle çevrimiçi öğrenmenin faydalı yönleri kullanılarak öğrenmenin meydana gelmesi olan harmanlanmış öğrenmede bazı ders ve konular senkron şekilde

yürütülürken diğer ders ve konular asenkron bir şekilde verilmektedir (Driscoll, 2002; Osguthorpe ve Graham, 2003; Ertuğrul ve Mahiroğlu, 2008).

Sınıf çevrimiçi eğitsel faaliyetlerin öğrencilerin işlenen konuyu daha iyi öğrenmesi için geleneksel öğretim yöntemleri ile birleştirip harmanlaştırılmasıdır. Bu öğrenme yöntemi eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen ile etkileşimi gerektiren bölümleri yüz yüze öğretimin yapıldığı sınıf ortamında kalan kısmı çevrimiçi ortamda düzenlenebilme esnekliğine sahiptir (Rowley, Bunker ve Cole, 2002).

Harmanlanmış öğrenmenin öğrenme imkânını arttırmaya yardımcı olduğu, iletişim, notlandırma, geribildirim verme ve benzeri ders yönetim etkinliklerine destek olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında öğrencinin bilgi ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırdığı, işbirliği ve etkileşim geliştirilmesi ile öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, etkili ve verimli öğrenme ortamı sunduğu gibi birçok olumlu yönü bulunduğu değişik çalışmalarda ortaya konmuştur (Çırak Kurt, 2017; Frafika Sari vd., 2018).

Bu pozitif yönlerine rağmen harmanlanmış öğrenme teknolojilerinin öğretmenin yerini doldurmayacağını öğrencilerin yalnızca teknolojik araç-gereçler ile öğrenmeyeceğini, öğretmenin teknolojik araç gereçler ile kurduğu etkili yöntemler ile öğrenebileceklerini ortaya koyan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Geçer, 2013; Çırak Kurt, 2017; Güzer ve Caner, 2014). Bu nedenle son yıllarda kullanımı giderek yaygınlaşan harmanlanmış öğrenme ortamları düzenlenirken göz önünde bulundurulması gereken noktalara dikkat edilmelidir.

Harmanlanmış öğrenmenin değişik uygulama şekilleri bulunmaktadır. Öğretmenin coğrafya dersinde bütün eğitsel süreci sınıf içinde gerçekleştirmesi e-öğrenme ortamlarından bir kaynak olarak yararlanması, coğrafya dersi ile ilgili verilen ödevleri çevrimiçi toplanması gibi uygulamalar örnek verilebilir. Ancak gerçek bir harmanlanmış öğrenmede ders ile ilgili etkinliklerden en az birinin çevrimiçi olarak yapılması ve öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin bir şekilde bulunması gerekmektedir.

Buna göre harmanlanmış öğrenmede öğrenme etkinliklerinin bazıları fiziki olarak bulunan sınıf ortamında bazıları internet teknolojilerinden yararlanılarak çevrimiçi ortamlarda yürütülmektedir. Tartışma forumlarında ders ile ilgili konunun tartışılması, öğrencilerin gruplar şeklinde belirlenmiş internet platformlarında önceden planlanmış görevleri yerine getirmesi bu etkinliklere örnek olarak verilebilir (Sungur Alhan, 2020).

Coğrafya dersi öğretiminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen ile etkileşimi gerektiren kısımları yüz yüze öğretimin yapıldığı sınıf ortamında diğer kısmı çevrimiçi ortamda düzenlenebilir. Örneğin Yerkürenin şekli ve hareketleri konusu yüz yüze eğitim ile işlendikten sonra Dünya'nın eksenini etrafındaki dönüş hızının çok yavaş bir şekilde azalmasının nedenlerini araştırma konusunda bir ödev verilebilir

ve bu ödevin çevrimiçi ortamda teslim edilmesi istenebilir. Veya Türkiye toplam nüfusu içinde yaşlı nüfus oranının giderek artmasının nedenleri araştırma konusu olarak verilebilir. Verilen araştırma konusu hakkında öğrencinin araştırma yapması ve ders tartışma formunda konuyu diğer arkadaşlarıyla tartışması istenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi sonrası ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek ve problemlerin üstesinden gelmek için uzaktan ve yüz yüze eğitimin güçlü yanlarını bir araya getiren bir eğitim anlayışı daha uygun olabilir. Dijital öğrenme araçları ve çevrimiçi (online) platformlar ile desteklenen uzaktan eğitim anlayışı ile öğrencinin aktif olarak yer aldığı öğrenci merkezli bir yüz yüze eğitim anlayışını birleştirme ortam ve imkanlarının olması halinde meydana gelecek olan hibrit eğitim (Hybrid Flexible) veya harmanlanmış öğrenme (blended learning) ortamı coğrafya eğitim-öğretim etkinliklerinin daha başarılı olmasını sağlayabilir. Bu açıdan sınıf ortamında yapılan yüz yüze coğrafya öğretimi ile dijital platformlarda yapılan coğrafya öğretimini bir birinden ayrı bir şekilde değil, bir birini tamamlayan bileşenler olarak değerlendirmek daha uygun olabilir (Zhu ve Liu, 2020; Seyhan, 2021; Paudel, 2021). Bu durum İnce, Yentür ve Şahin (2020), İnce, Şahin ve Yentür (2021), Sarıbaş ve Meydan (2020), Kılınç ve Karademir (2021) ve Güleç (2021) çalışmalarında da vurgulanmıştır.

Bu kapsamda öncelikle eğitim yöneticileri olmak üzere öğretmen, veli, öğrenci ve eğitimin bütün bileşenlerine önemli görevler düşmektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada, eğitim yaklaşımı ve öğrenme ortam desenimizi değiştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Günümüzde eğitim bireyselleştirilmiş bir deneyime dönüşmesine karşılık yalnızlaştırıcı ve rekabetçi eğitim ortamı yerine grup halinde çalışmayı özendirilen işbirlikli bir öğrenme ortamının oluşturulmasının daha faydalı olacağı ifade edilmektedir. (Bozkurt, 2020; Köksal, 2021). Öğrenme ortamı özelde ise coğrafya öğretim ortamının bu şekilde düzenlenmesi öğrencilerin sosyalleşmesini, işbirliği yaparak öğrenmelerini ve eleştirel düşüncelerine katkı yapabilir.

Eğitimin öznesi her zaman insan olmuştur. Bu nedenle teknoloji destekli insan merkezli bir eğitim özelde coğrafya öğretimi anlayışı otomasyon ve yapay zekânın güçlenerek ortaya çıkacağı bir gelecekte, gelecek nesillerin sahip olduğu insanı becerilerle otomasyon ve yapay zekâyâ karşı üstün gelmelerine katkı sağlayacaktır. Hızla gelişen ve değişen dünyamızda bilinmez bir geleceğe hazırlanmak için yaşam boyu öğrenmeyi içleştiren öğrenme isteğini yaşamımızın her alanına taşımamız halinde başarılı olunabilir (Demirel, 2009; Köksal, 2021). Bu nedenle coğrafya öğretimi ile öğrenciye verilen bilginin deneyime dönüşmesine dikkat edilmeli ve bütün yaşamı boyunca geliştirerek kullanacağı bir araç olması göz önüne alınarak hareket edilmelidir.

Sonuç olarak, hızlı bir şekilde değişip güncellenen bilgiyi beceri ve deneyime dönüştürdüğümüzde kazanımlarınız sürekli hale gelecektir. Dijital dönüşümü doğru

okuyan toplumların gelecekte her alanda küresel boyutta önde gelen toplumlar olması için önemli fırsatlar ortaya çıkmıştır. Disiplinler arası kapsayıcı bir anlayışla Covid-19 pandemisi sonrası coğrafya öğretiminde dijital ve yüz yüze eğitim anlayışlarının güçlü yanlarının bir araya getirilmesi ile oluşturulacak harmanlanmış öğrenme ile değişen dünyaya uyum sağlamakla kalmayıp bu değişim ve gelişimi yöneten ve yönlendiren bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Öneriler

Covid-19 pandemisi sonrası coğrafya öğretiminde dijital ve yüz yüze eğitim anlayışlarının güçlü yanlarının bir araya getirilmesi ve harmomik bir öğrenme ortamının oluşturulması için:

Coğrafya öğretimini alanında Covid-19 pandemisi sonrası ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek ve problemlerin üstesinden gelmek için uzaktan ve yüz yüze eğitimin güçlü yanlarını bir araya getiren bir yaklaşım benimsenmelidir.

Covid-19 pandemisi sonrası coğrafya öğretiminde dijital ve yüz yüze eğitim anlayışlarının güçlü yanlarının bir araya getirilmesi ile oluşturulacak olan harmanlanmış öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılması için araştırılmalıdır.

Her ne kadar Covid-19 pandemisi nedeniyle zorunlu olarak uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmişse de Sarıbaş ve Meydan (2020) çalışmasında da belirtildiği gibi öğrenciler çevrimiçi ortamda yürütülen coğrafya dersi eğitim-öğretim uygulamaları kültürüne yeterince sahip değillerdir. Bu nedenle öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme materyallerini nasıl kullanacakları ile ilgili eğitim verilmelidir. Böylece öğrenci öğrenme ortamını daha iyi tanıyacak ve öğrenme materyalini daha iyi anlayacaktır (Ertuğrul ve Mahiroğlu, 2008).

Coğrafya dersi öğretiminde bütün öğrencilerin harmanlanmış öğrenme için gerekli olan teknolojik araç ve gereçler ile internete erişimi sağlanmalıdır.

Coğrafya öğretmenlerine harmanlanmış öğrenme özellikleri ve dijital içerik geliştirme konusunda eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2020, Aralık). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1029473>
- Sungur Alhan, S. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 22(2), 397-414.
- Anderson, J. (2021, 30 Ekim). Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education. Retrived from <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Atchoarena, D. (2021, 30 Ekim). Covid-19: Learning cities on the front line. Retrived from <https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-cities-front-line>
- Azorin, C. (2020). Beyond Covid-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5,(3/4). Retrived from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCC-05-2020-0019/full/pdf>
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Burns, R. (2020). A Covid-19 panacea in digital technologies? Challenges for democracy and higher education. *Dialogues in Human Geography*, 10(2). Retrived from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043820620930832>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible learning in a digital world. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3). Retrived from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268051022000048228>
- Çırak Kurt, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2). Erişim adresi: <https://core.ac.uk/reader/230034460>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49. Retrived from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09464-3.pdf>
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings of 9th International Educational Technology Conference*, 696-703.
- Driscoll, M. (1999). Web-based training in the workplace. *Adult Learning*, 10(4). Retrived from <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7a5a4c80-57cf-4771-b4d5-43cb6f0a4867%40redis>
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Ertuğrul, U., ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Frafika Sari, I., Rahayu, A., Apriliandari, D. I., & Dwi, S. (2018). Blended learning: improving student’s motivation in English teaching learning process. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(1). Retrived from http://eprints.uad.ac.id/9942/1/914875065_12-%20163-170%20Dwi%20Sulisworo.pdf
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J.A., (2020). Students’ perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher*

- Education*, 17 (18). Retrived from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41239-020-00194-2.pdf>
- Geçer, A. (2013). Lecturer-Student communication in blended learning. *Environments, Educational Sciences: Theory and Practice*,13(1). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016744.pdf>
- Güleç, Ç. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde coğrafya eğitimi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi- 5 online bildiri tam metinleri konge e-kitabı*, 164-175.
- Güzer, B., ve Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,116. Retrived from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281401009X?via%3Dihub>
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (Covid-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271267.pdf>
- İnce, Z., Şahin, V., ve Yentür, M. M. (2021). Coğrafya öğretmenlerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim yöntemiyle coğrafya öğretimi hakkındaki görüşleri: İstanbul örneği, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(8), 707-729.
- İnce, Z., Yentür, M. M., ve Şahin, V. (2020). Uzaktan eğitim ile coğrafya öğretiminin etkililiği ölçęi: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1575942>
- Jena, P. K. (2020). Impact of pandemic Covid-19 on education in India. *International journal of current research (IJCR)*, 12 (7). Retrived from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3691506
- Kerres, M., & Witt, C.D. (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3). Retrived from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1358165032000165653>
- Köksal, A. (2021, 18 Ağustos). Pandemi sonrası online eğitim. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/online-egitim-yukselisi-pandemiden-sonra-da-devam-edecek-mi-41796946>
- Kılınc, N., ve Karademir N.(2021). Öğretmen görüşleri doğrultusunda pandemi sürecinde coğrafya eğitimi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-59.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/206441>
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: experiences of student teachers in an early childhood. *Education Practicum International Journal of Early Childhood*, 52. Retrived from <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Korkmaz, G., ve Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-Covid-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271308.pdf>
- Kurtoğlu, M., ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi (JITTE)* 2(3), 1-10.
- Mohammadian, P., Boroon, P. R., Tang, S., Pakzad, M., & Gojgini, S. (2021). Success and retention of community college students in hybrid versus face-to-face anatomy courses. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 22(1). Retrived from <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1d126185-1f9a-4f2c-a34b-a6424939488e%40redis>
- Morin, KH. (2020). Nursing education after COVID-19: Same or different? *Journal of Clinical Nursing*. 29 (17-18). Retrived from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jocn.15322>

- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and higher education*, 14. Retrived from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751610000886?via%3Dihub>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., et. al. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13). Retrived from: https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applis/epidoc/fichiers/EPIDOC/38698_52821_56584_1_PB.pdf
- Osguthorpe R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3). Retrived from <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d3c1e364-8e3c-43ff-9592-ead3f06f727a%40redis>
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2). Retrived from <https://www.ijonse.com/index.php/ijonse/article/view/32/pdf>
- Ramirez-Valles, J., Breton, E., Chae, D. H., Haardörfer, R., & Kuhns, L. M. (2020). The Covid-19 pandemic: everything old is new again in public health education. *Health Education & Behavior*, 47(4). Retrived from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1090198120935067>
- Rowley, K., Bunker, E., & Cole, D. (2002). Designing the right blend: combining online and onsite training for optimal results. *Performance Improvement*, 41(4). Retrived from: <https://dair.nps.edu/bitstream/123456789/3700/1/SEC809-AWF-02-0011.pdf>
- Samancı, O., ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sari, T., ve Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3). Erişim adresi: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/5872>
- Sarıbaş, M., ve Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 328-360.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93.
- Schleicher, A.(2020, 21 Ekim). *The impact of Covid-19 on education: insights from Education at a Glance 2020*. Retrived from <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Tarkar, P. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29 (9). Retrived from <http://sersec.org/journals/index.php/IJAST/article/view/16620/8320>
- Tarman, B., ve Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 891-908.
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, 17(1). Retrived from <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=dd1a4bc3-56ee-485d-b097-f28ffa84552f%40redis>
- WHO. (2021, 17 Aralık). WHO Coronavirus (Covid-19) dashboard. Retrived from <https://covid19.who.int/>
- UNESCO. (2021, 7 Aralık). Covid-19 impact on education. Retrived from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

- YÖK.(2021a, 27 Ekim). Basın açıklaması. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Basin%20Açiklamasi.aspx>
- YÖK. (2021b, 27 Ekim). YÖK dersleri platformu(Yükseköğretim Kurumları Dersleri). Erişim adresi: <https://yokdersleri.yok.gov.tr/>
- YÖK.(2021c, 27 Ekim). YÖK'ten üniversite öğrencileri için kayıt dondurma ve erteleme hakkı. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/erteleme-ve-kayit-dondurma-hakki.aspx>
- YÖK. (2021d, 27 Ekim). YÖK "Küresel salgında yeni normalleşme süreci" rehberini yayımladı. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/27-kuresel-salginda-yeni-normallesme-sureci-rehberi-yayimlandi.pdf>
- YÖK. (2021e, 27 Ekim). Yükseköğretim kurumlarımızdaki 2020-2021 eğitim ve öğretim dönemine yönelik açıklama. Erişim adresi: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/28-yuksekogretim-kurumlari-2020-2021-egitim-ve-ogretim-donemine-yonelik-aciklama.pdf>
- YÖK. (2021f, 30 Ekim). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>
- Young, S., & Bruce, M. A. (2020). Student and faculty satisfaction: can distance course delivery measure up to face-to-face courses? *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3). Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274342.pdf>
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid-19: immediate responses and long-term visions. *Postdigit Sci Education*, 2. Retrived from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42438-020-00126-3.pdf>

İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI¹

Emre BOZKURT², Melek KÖRÜKCÜ³

1. Giriş

Geçmiş ile bugün arasında bir olgu (Özbaran, 2015) olan tarih; insanların, toplumların, milletlerin ve devletlerin psikofizik hareketlerini, zaman ve mekân perspektifinde ele alarak, sebep-sonuç ilişkisi ile değerlendiren bir bilimdir (Carr, 2006; Hocaoğlu, 2013). Geçmişte yaşanan gerçeklikler insanları ve toplumları şekillendirir. Tarih, bir milletin sahip olduğu tümel varlığına dayanır. Çünkü tarih kolektif belleğin ta kendisidir. Bu bellek aynı zamanda toplumsal kimliği oluşturur. İnkılap kelimesi, Arapça kökenli bir kelimedir ve kalb kökünden türemiştir. Mevcut bir durumdan biçim ve şekil değiştirerek dönüşme, yeni bir duruma geçme anlamındadır. Türkçede ise etmek yardımcı fiili ile kalbetmek olarak kullanılır (Tünay, 1987; Develioğlu, 1997). İnkılap; devlet ve toplum yapısını kökten ve hızla tamamen değiştiren kapsamlı bir dönüşümdür. Bu dönüşümde bir ülkede var olan sosyal ve idari hayatı düzenleyen her türlü kurum ve kuruluşlar, devlet tarafından, uygun yöntemlerle kısa sürede derinlemesine yenileştirilerek değiştirilir (Türk Hukuk Lügatı, 1998; Özdemir ve Demirdöven, 2019).

Türk İnkılabı, Türk tarihi içerisinde bir dönüm noktası niteliğindedir. Atatürk dönemi ile birlikte modernleşme başlamış, köklü değişimler gerçekleştirilmiştir. Sosyal ve siyasi yaşamda tam bağımsız bir devlet kurulmuştur. İnkılapların sürekli, ilkeli ve kalıcı bir şekilde yapılması, kalkınmanın süregelenliği için eski

1 Bu çalışma Doç. Dr. Melek KÖRÜKCÜ danışmanlığında Emre BOZKURT tarafından hazırlanan "İmam Hatip Ortaokullarında Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumların İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Güzelyurt Anadolu İmam Hatip Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı, Aksaray.

3 Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

kurumların ve yapıların tasfiyesi milli bir hareket olarak nitelendirilmiştir (İnan, 1998). Hareketteki en belirgin özellik ise insan onurunun, bağımsızlığın ve özgür düşüncenin hareketin temelini oluşturmasıdır. Böylece Türk toplumuna yeni bir yön kazandırılması amaçlanmıştır (Kafesoğlu ve Saray, 1998; Timur, 2018). Bu amaç ise daima yenileşme ışığında hareket ederek, Türk milletinin gerilemesinin, zamanın gerisinde kalmasının önlenmesi, akıl ve bilim ışığında daima ilerlemesinin sağlanması şeklindedir. Tüm kurumları ve yapısı ile Türk milletini kültürel, estetik, sosyal ve siyasi noktada çağın üzerinde bir noktaya taşıma gayesidir (Karal, 1992; Berkes, 2012).

Atatürk'e göre, tarih birliği bir ulusu ulus yapan temel etkenlerdendir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde Türk tarihinin ve Türkiye Cumhuriyeti tarihinin öğretilmesindeki ana amaç Türk ulus kimliğinin oluşturulmasıdır. Siyasal amaçların gerçekleşmesinde tarih bilincinin kazandırılması hedeflenmiştir (Tangülü, 2011). Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nde de devletin kuruluş felsefesinin yeni kuşaklara aktarılması düşüncesi hâkim olmuştur. Bu kapsamda 1924 yılında ders kitaplarının cumhuriyetin benimsediği temel ilkeler çerçevesinde yazılması kararlaştırılmıştır (Yazıcı, 2009). Tarih derslerine; Kurtuluş Savaşı, Sevr Antlaşması, Lozan Antlaşması, Saltanatın ve Halifeliğin Kaldırılması, Cumhuriyetin İlanı gibi konular eklenmiştir. 1925 yılında Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde "İhtilaller Tarihi" dersi, Edebiyat Fakültesi'nde 1926 yılında "Türk İnkılabı" dersi yer almıştır. "Türk İnkılabı" ve "Cumhuriyet Devri Tarihi" dersleri 1931-1932 eğitim öğretim döneminde liselerde ve öğretmen okullarının son sınıfında ders olarak konulmuştur. 1930'lu yıllarda dünyada yaşanan gelişmeler ülkemizde de hissedilmiş ve dersin amacı gençlerimizin Cumhuriyet ilkelerini benimseyerek Avrupa'da yükselen totaliter rejime karşı korumak olarak belirlenmiştir. Yükseköğretimde de gelişmeler devam etmiş ve 1933'te İnkılap Enstitüsü, 1934'de İnkılap Kürsüsü kurulur (Toprak, 1997).

1936 yılına gelindiğinde ise ilkokul programı Cumhuriyet ideolojisine göre şekillenmiştir. 1936'da Atatürk İlke ve İnkılapları ilköğretim programlarına eklenmiştir. Programın amacı; ilkokula başlayan ve devam eden öğrencilerin kuvvetli olmasının yanı sıra laik, halkçı, milliyetçi, devletçi, inkılapçı ve cumhuriyetçi vatandaşlar olarak topluma kazandırılmasıdır (Yazıcı, 2009). 1948 yılında yeni ilkokul programında Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin amaçları değişmemiştir. 1980'li yıllara değin ilköğretimde, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları Yurttaşlık Bilgisi, Hayat Bilgisi, Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde yer almıştır. 1981 yılında ortaokul ve liselerde dersin ismi, "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi" olarak belirlenmiştir. 1982'de dersin ismine "Atatürkçülük" eklenmiş ve dersin ismi "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" olarak belirlenmiştir (Tangülü, 2011).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin hedefi; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulma nedenleri, nasıl kurulduğu, bağımsızlık ve

özgürlük yolunda hangi adımların nasıl atıldığı, Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerini oluşturan Atatürk ilkelerinin neler olduğu, inkıpların nasıl ve neden yapıldığı noktasında öğrencilere ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Bu bilgiler ve anlatılan konular ile ilgili değerlerin ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır (Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden beklenen, öğrencilerin yalnızca konuları öğrenmeleri ya da ezber etmeleri değil, yurttaşlık bilinci kazanarak Atatürkçülüğün ilkelerini ve yapılan inkıpları anlayıp özümseyerek bir davranış biçimi, yaşam şekli olarak görüp öğrenmeleridir. Dolayısıyla yalnızca branş öğretmenlerinin kendilerine ayrılan saatlerde bu dersi okutmaları yeterli görülmemiş, tüm öğretmenlerin, bu milli amaç doğrultusunda ayrıca bu konuya eğilerek yeni nesilleri yetiştirmeleri üzerinde uzlaşmıştır (Doğaner, 2006).

Ülkemizde öğrenciler ilk kez ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde tarih bilgileri ile karşılaşmaktadırlar. Sosyal Bilgiler dersinde yer alan tarih konuları içerik olarak Hayat Bilgisi dersinde yer alan konulardan farklıdır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı disiplinler arası bir anlayışla hareket etmektedir. İdeal vatandaş yetiştirmek için tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, sanat, din, matematik ve doğa bilimleri ile eşgüdümlü ve sistematik bir şekilde çalışır (Şimşek, 2005;Doğanay, 2008). 8. sınıfta ise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile soyut işlemler dönemine giren öğrencilere toplumun değerleri ve kültürel mirası kazandırılmaya çalışılır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, ulusal kimlik bilincinin oluşturulması için öğrencilerin Türk inkılabını özümseyerek kavramalarını, Atatürk ilkelerinin toplumun tüm alanına yaptığı etkiyi anlayarak bu etkinin sürekliliğinin sağlanmasını hedefler (Ata, 2005: Kondu ve Sakar, 2013). Bu kapsamda 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarının ve bu tutumun demografik değişkenlere göre belirlenmesi önem arz etmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Tarama modeli, kişilerin belirli konularda tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini tutum ölçekleri yardımıyla tespit etmeyi amaçlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Karasar (2014) ise tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olduğunu ve bu yaklaşımda konu edilen kişi, durum veya nesnenin dış etkilerden müstesna biçimde ele alınıp kendi şartları içerisinde var olduğu gibi tanımlandığını ifade etmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İmam Hatip Ortaokulunda öğrenimine devam etmekte olan 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aksaray ilindeki

7 sayıdaki İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan toplam 389 (240 Kız, 149 Erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşiltaş ve Yılmaz (2015) tarafından geliştirilen "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li likert tipi, 23 madde ve 3 faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan olumsuz ifade içeren "4, 9, 20, 21, 22, 23" maddeler tersten kodlanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan maddeleri "Tamamen Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .65 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong 2004). Gerçekleştirilen çalışmada KMO testi sonucu .888; Barlett küresellik testi ise ($P < 0.01$ düzeyinde) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlerdeki yük değerleri için belirlenen sınır değer .40 olarak alınmış ve faktörlerin kendileriyle yüksek düzeyde ilişkinin bulunduğu maddelerin bulunması ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için temel bileşenler analizi yöntemi dik döndürme tekniklerinden olan varimax tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğe yapılan faktör analizi sonucunda başlangıçta ölçek 4 faktör olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri incelendiğinde 6 maddenin (1, 2, 5, 12, 18, 19) birden fazla faktörde yer alması ve bu faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan olduğu tespit edilmiştir. Aradaki farkın 0.10'dan küçük olması nedeniyle bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin ölçekten atılmasından sonra yapılan analiz sonucunda ölçek 17 madde ve 3 faktör olarak hesaplanmıştır. Maddelerin yer aldıkları boyutlar ölçeğin orijinalinde yer aldığı gibi kendi boyutunda olduğu görülmüş ve faktörlerin isimlendirilmesinde aynı isimler kullanılmıştır.

Ölçeğe yapılan faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör (Sevgi Boyutu), ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,99'unu, ikinci faktör (Önem Boyutu) %18,61'ini, üçüncü faktör (İlgi Boyutu) %13,46'sını, açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %63,06'sını açıklamaktadır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin Sevgi faktörünün 10 maddeden, Önem faktörünün 4 maddeden ve İlgi faktörünün 3 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Sevgi faktöründe yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,570–0,820; Önem faktöründe yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,785–0,820; İlgi faktöründe yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,640–0,878 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin geneli için .91, Sevgi boyutu .91, İlgi boyutu .85 ve Önem boyutu ise .73 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi sırasında öncelikle, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla normallik testi yapılmıştır. Verilerin normallik testi esnasında Kolmogorov-Smirnov normalite testi ile basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) analizlerinden faydalanılmıştır. Katılımcıların “Cinsiyet” değişkenine ilişkin verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi (Independent Sample t-Test), “Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Yaşanılan Yerleşim Birimi” değişkenlerinin analizinde ise tek yönlü varyans analizi One-Way Anova testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun ortaya konulması için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

3. Bulgular Ve Yorum

Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmada problem cümlesi olan “İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları ne düzeydedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Maddeler No	Faktör	Maddeler	n**	\bar{x}	Düzyey	
3	Sevgi Faktörü	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine isteyerek girerim.	387	4.19	Katılıyorum (Yüksek)	
4		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yeni konuları öğrenmek bana heyecan veriyor.	388	3.62	Katılıyorum (Yüksek)	
6		Mümkün olsa boş derslerimde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine girmek isterim.	387	3.82	Katılıyorum (Yüksek)	
7		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde iddialyım.	387	3.14	Kararsızım (Orta)	
8		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde canım çok sıkılıyor.	381	3.28	Kararsızım (Orta)	
9		İmkânım olsa T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin saatini uzatırdım.	382	3.66	Katılıyorum (Yüksek)	
10		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki konular ilgimi çekiyor.	385	2.94	Kararsızım (Orta)	
11		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olduğu gün daha mutlu oluyorum.	387	3.75	Katılıyorum (Yüksek)	
13		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini her hafta merakla beklerim.	381	3.51	Katılıyorum (Yüksek)	
14			376	3.41	Katılıyorum (Yüksek)	
Toplam				3.53	Katılıyorum (Yüksek)	

20	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarılı olmak benim için önemli değildir.	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.	380	3,90	Katılıyorum (Yüksek)
21	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okul dışında işe yaramaz.		383	3,93	Katılıyorum (Yüksek)
22	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde asla başarılı olamam.		376	3,94	Katılıyorum (Yüksek)
23			382	3,84	Katılıyorum (Yüksek)
Toplam				3,90	Katılıyorum (Yüksek)
15	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor.		380	3,54	Katılıyorum (Yüksek)
16	İlgi Faktörü T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki etkinlikleri yaparken arkadaşlarımla tartışmak hoşuma gider. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde araştırma yapmak hoşuma gidiyor.		382	3,59	Katılıyorum (Yüksek)
17			375	3,57	Katılıyorum (Yüksek)
Toplam				3,57	Katılıyorum (Yüksek)
Öçek Toplamı				3,63	Katılıyorum (Yüksek)

***Araştırmaya 389 katılımcı katılım sağlamış olmasına karşın madde sayılarına verilen yanıtların 389 olmamasında katılımcıların bazı maddeleri cevaplamayıp boş bırakmasından kaynaklanmaktadır.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin sevgi alt boyutunda Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumunu belirleyen sorulara bakıldığında “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine isteyerek girerim” ifadesi öğrencilerin 4,19 (Yüksek) ile en yüksek tutum puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sevgi alt boyutunda “İmkânım olsa T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin saatini uzatırdım.” İfadesi en düşük tutum puanına 2,94 (orta) sahip olduğu tespit edilmiştir. Sevgi alt boyutunun tutum puanı 3,53 (Yüksek) seviye olduğu tespit edilmiştir.

Önem alt boyutunda bulgulara bakıldığında “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okul dışında işe yaramaz” maddesinin 3,94 (Yüksek) tutum puanı ile en yüksek tutum puanına sahip olduğu, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde asla başarılı olamam” maddesinin 3,84 (yüksek) tutum puanının en düşük tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sevgi alt boyunda diğer iki madde “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarılı olmak benim için önemli değildir” 3,93 (Yüksek) ve “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum” 3,90 (Yüksek) tutum puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Önem alt boyutunun ortalama tutum puanının 3,90 (Yüksek) olduğu tespit edilmiştir.

İlgi alt boyutunda “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki etkinlikleri yaparken arkadaşlarımla tartışmak hoşuma gider” maddesi 3,59 (Yüksek) tutum puanı ile ilgi alt boyutunda en yüksek tutum puanına olduğu tespit edilmiştir. “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor” maddesi 3,54 (Yüksek) tutum puanı ile ilgi alt boyutunda en düşük tutum puanına sahip madde olarak tespit edilmiştir. “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde araştırma yapmak hoşuma gidiyor” maddesi de ilgi alt boyutunda 3,57 (Yüksek) tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. İlgi alt boyutunda ortalama tutum puanının 3,57 (Yüksek) olduğu tespit edilmiştir.

Tutum ölçeğinin geneline baktığımızda ölçekte yer alan maddeler arasında sevgi alt boyutunda yer alan “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine isteyerek girerim” maddesi 4,19 (Yüksek) tutum puanı ile ölçeğin genelindeki maddeler arasında en yüksek tutum puanına sahip olmuştur. Sevgi alt boyutunda yer alan “İmkânım olsa T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin saatini uzatırdım” maddesi ölçeğin genelinde yer alan maddelere göre 2,94 (Orta) tutum puanı ile ölçeğin genelinde en düşük tutum puanına sahip madde olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde sevgi alt boyutu ortalama tutum puanı 3,53 (Yüksek) ile alt boyut arasında en düşük tutum puanına sahip alt boyut ortalaması olarak tespit edilmiştir. Önem faktörü 3,90 (Yüksek) tutum puanı ile ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalama tutum puanına sahip alt boyut olduğu tespit edilmiştir. İlgi alt boyutu 3,57 (yüksek) tutum puanı ile sevgi alt boyutuna yakın bir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin genelinde tüm maddelerin tutum puanı ortalamaları ile Aksaray ilinde yaşayan, İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum düzeylerinin 3,63 (Yüksek) tutum puanı yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Araştırma alt problemi İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İmam Hatip Ortaokulları 8. Sınıf Öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	P
Sevgi	Kız	240	3.58	.900	387	1.231	.219
	Erkek	149	3.46	.833			
Önem	Kız	238	3.68	.990	382	2.851	.005*
	Erkek	146	3.38	.958			
İlgi	Kız	238	1.90	.974	382	5.083	.004*
	Erkek	146	2.45	1.133			
Toplam	Kız	240	3.20	.597	387	.184	.854
	Erkek	149	3.22	.544			

* $p \leq .05$

İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum düzeyleri arasında ölçeğin genelinde ($t_{(387)} = .184$; $p > .05$) ve sevgi ($t_{(387)} = 1.231$; $p > .05$) faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı, önem ($t_{(382)} = 2.851$; $p \leq .05$) ve ilgi ($t_{(382)} = 5.083$; $p \leq .05$) faktöründe ise anlamlı farklılığın olduğu Tablo 15’de görülmektedir. Önem faktöründe farklılık kız öğrenciler lehine iken, İlgi faktöründe erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Bulgular

Araştırma alt problemi İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları öğrencinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Anne Eğitim Düzeyi değişkenine yönelik bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. İmam Hatip Ortaokulları 8. Sınıf Öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçek Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
Sevgi	İlkokul	168	3.592	.780	Gruplar Arası	5.563	3	1.854	2.488	.060
	Ortaokul	137	3.633	.911	Gruplar İçi	273.496	367	.745		
	Lise	41	3.372	.840	Toplam	279.060	370			
	Üniversite	25	3.200	1.132						
Önem	İlkokul	168	3.609	.820	Gruplar Arası	14.541	3	4.847	5.029	.002*
	Ortaokul	136	3.669	1.109	Gruplar İçi	350.845	364	.964		
	Lise	41	3.045	1.135	Toplam	365.386	367			
	Üniversite	23	3.290	.976	Farkın Kaynağı (Scheffe) İlkokul> Lise Ortaokul> Lise					
İlgi	İlkokul	168	2.145	1.070	Gruplar Arası	1.561	3	.520	.454	.715
	Ortaokul	136	2.096	1.105	Gruplar İçi	417.309	364	1.146		
	Lise	41	1.982	1.080	Toplam	418.871	367			
	Üniversite	23	1.931	.814						
Toplam	İlkokul	168	3.254	.473	Gruplar Arası	4.095	3	1.365	4.236	.006*
	Ortaokul	137	3.277	.617	Gruplar İçi	118.270	367	.322		
	Lise	41	2.987	.527	Toplam	122.365	370			
	Üniversite	25	2.998	.868	Farkın Kaynağı (Scheffe) Ortaokul> Lise					

*p≤.05

Tablo 3 incelendiğinde İmam Hatip Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum düzeyleri arasında sevgi ($F_{(3-367)}=2.488$, $p>.05$) ve ilgi ($F_{(3-364)}=.454$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, ölçeğin genelinde ($F_{(3-367)}=4.236$, $p\le.05$) ve önem ($F_{(3-367)}=5.029$, $p\le.05$) faktöründe anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum düzeyi anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilere oranla daha fazladır. Ölçeğin genelinde ise anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baba Eğitim Düzeyine Değişkenine Ait Bulgular

Araştırma alt problemi İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları öğrencinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Baba Eğitim Düzeyi değişkenine yönelik bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. İmam Hatip Ortaokulları 8. Sınıf Öğrencilerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçek Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Sevgi	İlkokul	102	3.619	.825	Gruplar Arası	4.600	3	1.533	2.026	.110
	Ortaokul	102	3.607	.883	Gruplar İçi	270.250	357	.757		
	Lise	111	3.581	.850	Toplam	274.850	360			
	Üniversite	46	3.266	.982						
Önem	İlkokul	102	3.560	.746	Gruplar Arası	6.094	3	2.031	2.036	.108
	Ortaokul	100	3.687	1.016	Gruplar İçi	353.121	354	.998		
	Lise	111	3.502	1.147	Toplam	359.215	357			
	Üniversite	45	3.252	1.066						
İlgi	İlkokul	102	2.197	1.010	Gruplar Arası	2.372	3	.791	.711	.546
	Ortaokul	100	2.003	.919	Gruplar İçi	393.515	354	1.112		
	Lise	111	2.020	1.176	Toplam	395.887	357			
	Üniversite	45	2.067	1.116						
Toplam	İlkokul	102	3.273	.448	Gruplar Arası	2.734	3	.911	2.821	.039*
	Ortaokul	102	3.257	.600	Gruplar İçi	115.331	357	.323		
	Lise	111	3.199	.585	Toplam	118.065	360			
	Üniversite	46	2.997	.683	Farkın Kaynağı (Scheffe)					
					İlkokul> Üniversite					
					Ortaokul> Üniversite					
					Lise> Üniversite					

* $p \leq .05$

Tablo 4 incelendiğinde İmam Hatip ortaokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum düzeyleri arasında sevgi ($F_{(3,354)}$)

$F_{(3,357)}=2.026$, $p>.05$), önem ($F_{(3,354)}=2.036$, $p>.05$) ve ilgi ($F_{(3,354)}=.711$, $p>.05$) faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Ölçeğin genelinde ($F_{(3,357)}=2.821$, $p\leq.05$) toplam puan açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi İlkokul, Ortaokul ve Lise olan öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyi Üniversite olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmada İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu alanyazında Altıkulaç ve Akhan (2010), Doğaner (2006), Berkant ve Atmaca (2016) ve Elbay (2020)' in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ders anlatımlarının etkili ve önemli olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğretmenlerin derslerinde ders eğilimlerine yönelik tutumlarının yüksek olması öğrenciyi de derse teşvik edici olmakta ve öğrencinin derse karşı tutumunu da arttırmaktadır (Ezer, Ulukaya ve Kaçar, 2016). Bir öğrencinin ders ile arasındaki bağın maddesel boyuttan uzaklaşması öğrencinin farklı yaklaşım sergilemesi ile sonuçlanabilmektedir. Özellikle ortaokul yaş grubundaki öğrenciler ele alındığında ders ile arasında bağlamsal bir işlev konumunda olan bir güç kaynağı gerekli görülmektedir (Sezer, 2018). Bu noktada öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde almış oldukları eğitim de burada bağlayıcı bir unsur olmaktadır diyebiliriz. Yani öğretmenlerin, lisans eğitiminde 8. sınıf öğrencilerinin ergenlik döneminde oldukları ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğinde yer alan vakaların öğrenci üzerindeki etkilerinin neler olabileceğine yönelik aldıkları eğitim ve bu eğitimin yansımaları derse karşı tutumun yüksek olmasını sağlamaktadır (Arslan, 2018). Alanyazında Gülnahar (2012), Yel ve Taşkaya (2016)'nın yükseköğrenim öğrencileri ile Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi dersine yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin daha alt sınıf düzeylerinde temellerinin atıldığı düşünüldüğünde ulaşılan sonuçlar gerçekleştirilen bu araştırma ile bağlantılandırılabilir.

İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç alanyazında Ezer, Ulukaya ve Kaçar (2016) ve Öztürk ve Baysal (1999)' ün araştırması ile benzer özelliktedir. Ancak Gül ve Yılmaz (2016)'in araştırmasında

erkekler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Gülnahar (2012), Altıntaş (2005), Özkal, Güngör ve Çetinöz (2004) ve Tay ve Akyürek (2006)'ın araştırmasında ise kızlar lehine anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Bu durumun örneklem grubunun demografik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi farklı değişkenler dikkate alındığında ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin tarih algıları değişebilmektedir. Erkek öğrenciler açısından bu dersin savaş ve kazanma gibi duyguları tetikleme, kız öğrenciler için yorum yapabilme yeteneklerini geliştirmesi derse bağlayıcılığı ve tutumu etkileyen değişkenler olarak söylenebilir (Dönmez ve Yeşilbursa, 2015).

İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören 8.Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarında, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık anne eğitim seviyesi alt kademedeki olan öğrenciler lehinedir. Ulaşılan bu bulgu alan yazında Ergin (2006), Ezer, Ulukaya ve Kaçar (2016) ve Gülnahar (2012)'ın araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yılmaz ve Gül (2016)'ün yaptığı çalışmada anne eğitim düzeyi ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan baba eğitim düzeyi değişkenine göre 8.sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık baba eğitim düzeyi alt kademedeki olan öğrenciler lehinedir. Alanyazında Ezer, Ulukaya ve Kaçar (2016), Gülnahar (2012) ve Gül ve Yılmaz (2016)'ın araştırmasında baba eğitim durumunun öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarını etkilemediğini tespit edilmiştir.

Öneriler

- Ailenin derslerde aktif rol oynaması, ev içinde çocuğu derslere yönlendirmesi konusunda aileler bilinçlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yaşadığı yerleşim biriminin getirdiği dezavantajları, dezavantajın niteliğine göre ortadan kaldırıcı ön çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin bulunduğu bölgede teknolojik alt yapı elverişsiz ise öğrencilerin bilgiye ulaşımını kolaylaştırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- Sadece bir bölgeye bağlı bir çalışma yapmak bu alanı daraltmakta olup farklı bölgelerde de çalışmanın devamının getirilmesi çalışmayı destekleyeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. Sınıf İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Kullanılmasının Öğrenci Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3; 225 -247. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492914> adresinden 28 Eylül 2020’de alınmıştır.
- Altıntaş, S. U. (2005). ilköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerin Ergenlik Problemlerine İlişkin Kullandıkları Çözüm Stratejileri . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , (37) , 57-84. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Ataunikkefd/Issue/41724/325470>
- Ata, B. (2005). *Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?., M. Saray ve H. Tosun. (Editörler). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Divan Yayıncılık
- Berkant, H.G. ve Atmaca, Y. (2016). Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Derse Yönelik Güdülerine ve Bilgisayara ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 13, Sayı 35; 123 -143. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226471> adresinden 29 Eylül 2020’de alınmıştır.
- Berkes, N. (2012) *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Carr (2006) *Edward Hallet Carr, Tarih Nedir (What is History)*, Çev. Misket Gizem Gürtürk, 9. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Develioğlu, F. (1997). *Osmanlıca- Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, s.77 -96
- Doğaner, Y. (2006) “Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar -Hacettepe Üniversitesi Örneği”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* sayı 21; 589-612
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Tarih Algısı . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34 (3) , 415-436 . DOI: 10.17152/gefad.30572
- Elbay S. (2020).*Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi - Anadolu Üniversitesi
- Ezer, F. , Ulukaya, Ü. ve Kaçar, T. (2016). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11; 71 -91. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227154> adresinden 15 Eylül 2020’de alınmıştır.
- Gül, K. O. ve Yılmaz, A. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük Dersine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Social Science*, sayı 5; 517 -537. Web: https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1958795429_35-Uzman%20Ay%C5%9Feg%C3%BC1%20YILMAZER.pdf&key=28063 adresinden 10 Ekim 2020’ de alınmıştır.
- Gülnahar, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitimlerinde Gördükleri Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Erzincan Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Hocaoğlu, D. (2013). “*Tarih Kavramı: Res Gestae-Historia Rerum Gestarum*”, *Türkiye’de Tarihyazımı*, Ed. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Jeong, J. (2004). “*Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea.*” Yayınlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- İnan, A. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk Devrimi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Kafesoğlu İ. ve Saray M. (1998). *Atatürk İlkeleri ve Dayandığı Tarihi Temeller*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Karal, E. (1992). *Atatürk ve Türk Devriminin Özellikleri*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi
- Kondu, Z. ve Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, sayı 3.
- MEB (2018). *T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf)*, 15 Mayıs 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812104016155-%C4%B0NKILAP%20TAR%C4%B0H%C4%B0%20VE%20ATAAT%20C3%9CRK%20C3%87%20C3%9CL%20C3%9CK%20C3%96%20PROGRAMI.pdf> adresinden alındı.
- Özbaran, S. (2015). *Tarih, Tarihçi Ve Toplum*, İzmir: Yakın Kitabevi.
- Özdemir, M. ve Demirdöven, G. H. (2019). Cumhuriyet Gazetesinde (1977) Meydana Gelen Dil Tartışmalarına Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (2), 743-769. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/46075/580072>
- Özkal,N., Güngör,A.ve Çetinöz,D.(2004).Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumları,Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi.40,600-615
- Öztürk, C. & Baysal, A. G. N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 6 (6) , 11-20 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11137/133226>
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(2): 534-549.
- Şimşek, A. (2005). İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 Ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Van, Türkiye, 26 - 28 Mayıs 2005, ss.310-321
- Tangülü, Z. (2011). *8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Gazete Kullanımı ve Buna İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tay, B. & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 4 (1) , 73-84 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26121/275174>
- Timur, T. (2018). *Türk Devrimi ve Sonrası*. Ankara: İmge Kitabevi
- Tünay, B. (1987). Atatürk’ün İnkılapçılık İlkesi. *Atatürk araştırma merkezi dergisi*, Cilt 3, sayı 9; 671 -680
- Toprak, Z. (1997). *İnkılap Tarihi Dersleri Nasıl Okutulmalı ?* İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Türk Hukuk Lügati, (1998). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Yazıcı, K. (2009). *Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük Konularının Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. M. Safran)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yel S. ve Taşkaya A. (11- 14 Mayıs 2016). Üniversite Öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Muğla.

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİMİ VE 12'NCİ SINIF LİSE COĞRAFYA DERS KİTABINA YANSIMASI¹

Ali İLHAN²

Küresel iklim değişimi

Yerküre yaklaşık olarak 4.6 milyar yıl yaşında ve oluşumundan bugüne sürekli değişim halindedir. Doğa, canlı ve cansız varlıkları ile bir bütündür. Değişim doğanın vazgeçilmez ilkelerindedir. Doğal ortamda meydana gelen küçük bir değişim gelecekte çok büyük etkilere neden olabilir. Doğayı oluşturan bütün varlıklar karşılıklı etkileşimleri (interaction) nedeniyle birbirlerine bağımlıdırlar. Sanayileşme ve iklim arasındaki ilişki, yeryüzü şekilleri ile nüfus yoğunluğu arasındaki ilişki örnek verilebilir. Bu bağlamda küresel iklim değişimi ile insan faaliyetleri, levha hareketleri, yanardağlar vb. arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Doğal veya antropojenik koşullar iklim değişimini tetikleyebilmektedir. Günümüzde etkili olan küresel iklim değişimi daha çok 1750'li yıllardan itibaren başlayan sanayi devrimi sonrasında atmosfere salınan sera gazlarının yoğunluğunun normal değerlerin üzerinde artışından kaynaklanmaktadır.

İklim değişimi, “*nedeni ne olursa olsun iklimin ortalama durumunda ve/ya da değişkenliğinde onlarca yıl ya da daha uzun süre boyunca gerçekleşen değişiklikler*” şeklinde ifade edilmektedir (Meteoroloji Genel Müdürlüğü (MGM), 2022).

Yerçekimi etkisi ile dünyayı çevreleyen ve güneşten gelen enerjinin hızlı bir biçimde uzaya geri verilmesine engel olan buhar ve gazlardan oluşan tabakaya atmosfer denilmektedir. Bu tabaka litosfer, hidrosfer, biyosfer gibi canlı yaşamı için vazgeçilmezdir. Atmosfer %78 azot, %21 oksijen ve %1 asal gazlardan (Argon,

1 Bu çalışma, IV. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde (UCEK 22) (7-09.10.2022, Karabük Üniversitesi) sözlü olarak sunulan ve bildiri özet kitabında yayınlanan “Küresel İklim Değişimi ve 12'nci Sınıf Lise Coğrafya Ders Kitabına Yansması” başlıklı özet bildirinin genişletilmiş halidir.

2 Dr. Öğretim Üyesi Artvin Çoruh Üniversitesi alilhan@artvin.edu.tr ORCID: /0000-0001-6989-8048

Karbondioksit, Neon, Metan, Helyum, Azot Oksit, Ozon) oluşmaktadır. Su buharı ve karbondioksit atmosfer bünyesinde yer alan ancak oranları değişen gazlardır. Tozlar ve Ozon atmosferde sürekli bulunmayan atmosfer bileşenlerindedir (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2018; Al-Ghussain, 2019: 14; Tablo 1). Atmosferde yer alan bulut, su buharı, tozlar ile karbondioksit ve metan gibi sera gazları yeryüzünden uzun dalga boyu şeklinde geri yansıtılan enerjiyi tutarak doğal sera etkisine neden olurlar. Böylece yeryüzünün sıcaklık kaybını azaltarak ısınmasında etkili olmaktadır.

Tablo 1. Atmosferi oluşturan gazların oranları (Al-Ghussain, 2019: 14).

Gaz adı	Oranı (%)
Azot (Nitrogen)	78
Oksijen	21
Argon	0.09
Karbondioksit (CO ₂)	0.0935
Neon	0.004675
Helyum	0.001299
Methan	0.000442
Nitrous oxide (azot oksit)	0.000078
Ozon	0.00001

Sera gazları, atmosferde doğal şekilde belirli oranlarda (Tablo 1) bulunabildikleri gibi antropojenik gaz olarak da bulunan sera etkisine neden olan gazlardır. Su buharı (H₂O), karbondioksit (CO₂), nitröz oksit (N₂O), metan (CH₄) ve ozon (O₃) temel sera gazlarıdır. Dünya yüzeyinin ortalama sıcaklığı sera gazları sayesinde 15°C'dir. Sera gazlarının atmosferde bulunmaması durumunda yüzey sıcaklığının -18°C olacağı tahmin edilmektedir (Vikipedi, 2022). Sera etkisine neden olan gazlar içinde CO₂ ön plana çıkmaktadır. Atmosferdeki sera gazları oranlarının özellikle CO₂ oranının yükselmesi sera etkisinin artmasına ve küresel iklim değişimine neden olmaktadır (Kanat ve Keskin, 2018: 68; Demirbaş ve Aydın, 2020: 163). Bu bağlamda günümüz küresel iklim değişiminde insan faaliyetleri kaynaklı CO₂'in salınımının önemli bir yer kapladığı söylenebilir.

ABD Ulusal Okyanus ve Atmosfer Dairesi (National Oceanic and Atmospheric Administration-NOAA) göre sanayi Devrimi'nden önce, yaklaşık 6.000 yıllık süreçte CO₂ seviyesi tutarlı bir şekilde 280 ppm civarındaydı. NOAA Mayıs 2022'de atmosferik karbondioksit seviyelerini 421 ppm olarak ölçmüştür. Bu değer 2022 Mayıs ayına kadar ölçülmüş olan en yüksek orandır. Buna göre atmosferdeki CO₂ oranı 2021 Mayıs ayı değerinden 1,8 ppm daha yüksektir (NOAA, 2022). Bu durumda atmosferdeki karbondioksit oranının sanayi öncesi seviyelerden %50 daha yüksek bir oranda olduğu söylenebilir.

Küresel iklim değişimine neden olan atmosferdeki CO₂ artışı ulaşım ve elektrik üretimi için fosil yakıtların yakılması, çimento üretimi, ormansızlaşma, tarım ve

diğer birçok uygulama ile ortaya çıkmaktadır. CO₂ diğer sera gazları ile birlikte dünya yüzeyinden geri yansıtılan ve uzaya gitmesi gereken ısıyı tutarak dünya yüzeyinin olduğundan daha fazla ısınmasına neden olmaktadır. Bu durum aşırı sıcaklığa, kuraklık ve orman yangınları, ağır yağış ve sel, tropikal fırtınaların artması gibi bir dizi olumsuzluğa yol açmaktadır (NOAA, 2022).

İnsan faaliyetleri kaynaklı sera gazlarının oluşturduğu düşünülen günümüz iklim değişikliği nedeniyle küresel ölçekte sıcaklık şimdiden Sanayi Devrimi öncesi düzeyinin yaklaşık 1°C üzerine çıkmıştır. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) raporunda ifade edilen veriler temel alınarak 2015 yılında imzalanan Paris İklim Anlaşması, 2050 yılına kadar küresel ölçekte sıcaklığın 1,5°C ve altında artması için küresel ısınmaya neden olan başta CO₂ ve diğer sera gazlarının emisyonlarının durmasını şart koşmaktadır (Yeşil Gazete, 2022).

2018'de yayınlanan IPCC Küresel Isınmada 1,5°C Raporu'nda küresel ölçekte önlem alınmazsa 2030-2052 yılları arasında sıcaklıkta meydana gelen artışın 1,5°C ulaşacağı tahmin etmektedir. Adı geçen raporda iklimsel olası etkileri açısından 1,5°C'lik ısınmanın 2°C'ye göre uygun olacağı vurgulanmaktadır. Raporda küresel ölçekte sıcaklığın sanayi devrimi öncesine göre 2°C ve üzerinde artması doğal yaşam alanları bozulmasına, buzulların erimesine, deniz seviyesinin yükselmesine etki edeceği ifade edilmektedir. Bu durumun sağlık, refah, güvenlik, ekonomi ve insan yaşamı üzerinde doğrudan etkili olacağı ve yıkıcı sonuçlara neden olacağı belirtilmiştir (Kadıoğlu, 2008: 2-3; IPCC, 2018: 6). Bu bağlamda küresel ölçekte meydana gelen ve önlem alınmazsa yıkıcı etkileri olacağı düşünülen iklim değişikliğinin coğrafya ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı önem kazanmaktadır.

Küresel iklim değişimi konusu lise 12'nci sınıf coğrafya ders kitabına doğal sistemler ünitesinde bildiğimiz havaların sonu: küresel iklim değişimi bölümü kapsamında doğa ve değişim, küresel iklim değişimi, küresel iklim değişiminin nedenleri, küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri, küresel iklim değişimi ile mücadele başlıkları ile yansımıştır. Küresel iklim değişimi konusunun coğrafya ders kitabında yer alması öğrencilerin küresel iklim değişiminin nedenleri, sonuçları ve Türkiye'ye etkileri hakkında bilinçlenmeleri sağlanabilecektir.

Literatürde küresel iklim değişikliği ve olası etkileri üzerine çok sayıda akademik çalışma bulunmaktadır. Türkeş, Sümer ve Çetiner (2000); Öztürk (2002); Aksay, Ketenoğlu ve Kurt (2005); Kadıoğlu (2008); Türkeş (2012); Aydın (2014); Şanlı, Bayrakdar ve İncekara (2017), Turan (2018); Şahin (2021); Gülersoy (2022) bu çalışmalardan bazılarıdır. Bu çalışmalardan Gülersoy (2022)'de küresel iklim değişikliği eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerine odaklanmış ancak konunun coğrafya ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı üzerinde durulmamıştır. Küresel iklim değişikliği üzerine yapılmış çok sayıda akademik çalışma olmasına rağmen küresel iklim değişiminin coğrafya ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı konusunda akademik çalışmalar bulunmamaktadır. Çalışma bu yönüyle de önemlidir. Çalışmanın

küresel iklim değişiminin lise coğrafya öğretimine yansımaları konusunda yapılacak çalışmalara katkı sunacağı umulmaktadır.

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında (haftalık 4 saatlik) yer alan küresel iklim değişimi konusu ile sınırlıdır. Araştırmanın amacı küresel iklim değişiminin 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabına nasıl yansıtıldığı açıklamaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. MEB 2018 Coğrafya Dersi Öğretim programı (CDÖP)'nda küresel iklim değişimi ile ilişkili kazanımlar nelerdir ve hangi sınıf seviyesinde yer almaktadır?
2. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile ilgili temel kavramlara yer verilmiş midir?
3. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin nedenleri üzerinde durulmuş mudur?
4. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri açıklanmış mıdır?
5. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile mücadele konusunda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar belirtilmiş midir?
6. Küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
7. Küresel iklim değişiminden en çok ve en az etkilenen ülkeler güncel verilerle 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?
8. 12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında Küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkilerine yer verilmiş midir?

MEB 2018 CDÖP'da Küresel iklim değişimi ile ilişkili kazanımlar nelerdir ve hangi sınıf seviyesinde yer almaktadır?

MEB 2018 CDÖP'da Küresel iklim değişimi ile ilgili 1 kazanım yer almaktadır. Bu kazanım 12'nci sınıf seviyesinde 12.1.2. numaralı “Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur.” kazanımdır. Bu kazanım kapsamında “a) Gelecekte, doğal sistemlerdeki değişimlerin canlı yaşamı üzerindeki olası sonuçlarına vurgu yapılır. b) Çölleşme ve çölleşmeye karşı alınması gereken önlemler üzerinde durulur. c) Kyoto Protokolü'ne değinilir.” alt kazanımlarına yer verilmiştir. Değişim ve sürekliliği algılama, zamanı algılama becerileri bu kazanım ile ilişkilendirilmiştir (MEB, 2018: 31). Böylece küresel iklim değişimi ile ilgili bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılması amaçlanmıştır.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile ilgili temel kavramlara yer verilmiş midir?

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabı doğal sistemler ünitesi küresel iklim değişimi konusunda değişim, iklim, küresel iklim değişimi, atmosferin sera etkisi, küresel

ısınma, Ppm, şehir ısı adası, çölleşme ve karbon ayak izi gibi temel kavramlara yer verilmiştir (Erdebil vd., 2022: 30-37). Küresel iklim değişimi ile ilgili daha fazla kavrama (örneğin Milankovitch döngüleri, Mauna Loa ölçümleri vb.) yer verilebilir ancak bu çalışmanın yürütücüsünde, küresel iklim değişimi ile ilgili 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer verilen kavramların lise düzeyi için yeterli olduğu kanısı oluşmuştur.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin nedenleri üzerinde durulmuş mudur?

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında doğal sistemler ünitesi kapsamında yer alan küresel iklim değişimi konusu küresel iklim değişiminin nedenleri alt başlığında küresel iklim değişiminin insan faaliyetleri etkisi ile meydana geldiği belirtilmiş ve küresel iklim değişimine neden olan insan faaliyetleri sıralanmıştır. Bu nedenler fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma, tarım uygulamaları, şehir ısı adası ve atıklar olarak belirtilmiştir (Erdebil vd., 2022: 32-33). Böylece günümüzde yaşanan küresel iklim değişiminin antropolojik karakterli olduğu vurgulanmıştır.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri açıklanmış mıdır?

Küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri alt başlığında küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri açıklanmıştır. Gözlenen ve öngörülen etkiler arasında uç değerdeki hava olayları ve iklim şartlarının değişmesi, meteorolojik ve hidrometeorolojik kökenli afetlerin artması, ekonomik ve sosyal etkilerin ortaya çıkması, buzulların erimesi, deniz seviyesinin yükselmesi, okyanus sularının asitliliğinin artması, biyoçeşitliliğin azalması ve çölleşme olarak belirtilmiştir (Erdebil vd., 2022: 34-37). Küresel iklim değişimi ile ilgili belirtilen gözlenen ve öngörülen etkiler hakkında yeterli açıklama yapılmış örnekler ve görseller ile desteklenmiştir.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile mücadele konusunda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar belirtilmiş midir?

Küresel iklim değişimi ile mücadele konusunda daha çok uluslararası alanda yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC), Kyoto Protokolü ve Paris İklim Anlaşması hakkında bilgi verilmiştir. Ulusal düzeyde atılan adımlardan örneğin Türkiye'nin İklim Değişikliği Uyum Stratejisi ve Eylem Planı'ndan (2011) bahsedilmemiştir. İnsanlığın Ev Ödevi: Küresel İklim Değişimiyle Başa Çıkmak alt başlığında küresel iklim değişiminin olumsuz etkilerine karşı azaltma ve uyum yöntemlerinin birlikte uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Azaltma yöntemleri arasında karbon salınımının azaltılması, tüketim alışkanlığının değiştirilmesi, enerji verimliliği, ormanların korunması ve geri dönüşüm sayılmıştır. Uyum yöntemleri olarak su kaynaklarının yönetimi, afet risk yönetimi, ekosistemlerin korunması, sağlık tedbirleri, tarım ve gıda güvenliği

belirtilmiştir (Erdebil vd., 2022: 34-41). Küresel iklim değişimi olumsuz etkilerine karşı bu önlemlerin alınması ve uygulanması oldukça önemlidir. Bu yöntemler arasında özellikle uyum yöntemleri arasında farkındalık oluşturmak açısından eğitime yer verilmemesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?

12'nci sınıf coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim küresel iklim değişiminin nedenleri kapsamında ele alınmıştır. Sanayi devriminden günümüze kadar olan süreçte fosil yakıtların yaygın şekilde kullanılmasının atmosferdeki CO₂ miktarının giderek artmasına yol açtığı belirtilmiştir. Atmosferdeki CO₂ miktarının son 400.000 yıl süresince 300 ppm değerinin üzerine hiç çıkmadığı ancak 1958 yılında yapılan ölçümlerde 315 ppm değerinin elde edildiğini günümüzde ise bu değer 400 ppm üzerinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca National Aeronautics and Space Administration (NASA) verilerinden yararlanarak son 400 bin yıl boyunca atmosferdeki karbondioksit seviyesinin artışını gösteren bir grafik sunulmuştur (Erdebil vd., 2022: 32). Bu şekilde küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim hakkında hem bilgi verilmiş hem de görselleştirilip lise 12'nci sınıf düzeyi için anlaşılır boyuta indirgenmiştir.

Küresel iklim değişiminden en çok ve en az etkilenen ülkeler güncel verilerle 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer almakta mıdır?

Küresel iklim değişiminden en çok ve en az etkilenen ülkelere veya coğrafi alanlara güncel verilerle 12'nci sınıf coğrafya kitabında yer verilmemiştir. Ancak küresel iklim değişiminin en fazla etkili olacağı yerler harita uygulaması etkinliği yolu ile verilmiştir (Erdebil vd., 2022: 32). Buna göre dünya fiziki haritası üzerinde numaralandırılarak verilen ülkelerin hangilerinde küresel iklim değişiminin olası etkilerinden olan kuraklık, sel, okyanus seviyesinin yükselmesi ve buzul erimesinin daha fazla olacağını öğrencilerin bulmasını ve harita altında verilen tabloda yer alan ilgili ülkeye yazması istenmiştir (Erdebil vd., 2022: 32). Böylece öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanarak küresel ısınmadan en çok etkilenen ülkeler veya coğrafi alanlar verilmeye çalışılmıştır.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında Küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkilerine yer verilmiş midir?

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkilerine coğrafya okur-yazarlığı köşesinde yer verilmiştir. Bu bağlamda küresel iklim değişiminden Türkiye ve gelişmekte olan ülkelerin olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Bu kapsamda IPCC projeksiyonlarına atıfta bulunarak Türkiye'nin yer aldığı orta enlemlerde sıcaklıkta yükselme, yağış rejiminde değişimler, deniz seviyesinin yükselmesi ve toprak-su içeriğinde önemli oranda azalmalar meydana geleceği ifade edilmiştir (Erdebil vd., 2022: 45). Küresel

iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkileri ifade edilerek küresel iklim değişimi konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalara ek olarak küresel iklim değişimi ile ilgili verilen bilgiler örnek, grafik, görsel ve haritalarla somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca konuyu pekiştirmek için 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında (Erdebil vd., 2022) 1 adet konuya hazırlık soruları etkinliği (s.30), 2 adet bilgi notuna (s.31, 37) yer verilmiştir. Bunlara ek olarak 6 adet uygulama etkinliği (s. 38, 42, 43, 44), 1 adet ders dışı etkinlik (s. 42), 1 adet coğrafya gazetesi (s. 43), 1 adet coğrafya okuryazarlığı köşesi (s.45) yer verilmiştir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme (s.46-47) soruları ile konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Tartışma

Yerkürenin jeolojik tarihi süresinde levha hareketleri, volkanik aktiviteler, güneşten gelen radyasyonda meydana gelen değişimler doğal nedenlerle iklim değişimi meydana gelmiştir. Günümüzde küresel ölçekte yaşanan iklim değişimine doğal faktörlerden çok insan faaliyetleri etkili olmaktadır. Özellikle sanayi devriminden itibaren fosil yakıtların yaygın bir şekilde enerji kaynağı olarak kullanılması sera gazlarının atmosfere salınımını arttırmış ve atmosferin sera etkisini arttırmıştır. Bu durum küresel ölçekte günümüze kadar sıcaklığın yaklaşık bir derece artmasına neden olmuştur (Demirbaş ve Aydın, 2020: 165). IPCC tarafından 2018 yılında yayınlanan Küresel Isınmada 1,5°C Raporu önlem alınmazsa sıcaklık artışının küresel ölçekte sanayi devrimi öncesine göre 2030-2052 yılları arasında 1,5°C ulaşacağını olası olarak görmektedir. Sıcaklık artışının 2°C'yi geçmesi durumunda doğal ortam yanında sağlık, güvenlik, ekonomi ve insan yaşamı üzerinde yıkıcı etkileri olacağı ifade edilmiştir (Kadıoğlu, 2008: 1; IPCC, 2018: 6). Mevcut 1°C'lik artışın gözlenen sonuçları arasında fırtına, sel, kuraklık ve orman yangınları gibi meteorolojik ve hidrometeorolojik kökenli afetlerde artış gözlenmesi (Türkeş, 2012: 5), işsizlik ve göç gibi sosyal sorunların giderek büyümesi küresel iklim değişiminin yaşamımızı doğrudan etkileyen bir faktör haline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu konunun CDÖP ve coğrafya ders kitaplarında nasıl yer aldığı önem kazanmaktadır.

Küresel iklim değişimi konusu MEB 2018 CDÖP'da 12'nci sınıf düzeyinde ele alınmış ve 1 kazanım ile ifade edilmiştir. Küresel iklim değişimi gibi önlem alınmazsa yıkıcı etkileri olacağı düşünülen (Kahraman ve Şenol, 2018: 358; Türkeş, 2012: 28-29; Türkeş, 2022: 32; Gülersoy, 2022: 192-193) bir konu için daha fazla kazanım yazılabilir. Örneğin küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkilerini açıklar şeklinde bir kazanıma yer verilebilir.

12'nci sınıf coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile ilgili değişim, iklim, küresel iklim değişimi, atmosferin sera etkisi, küresel ısınma, Ppm, şehir ısı adası, çölleşme ve karbon ayak izi gibi kavramlara yer verilmiştir. Bu durum

konunun anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Böylece öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenerek küresel iklim değişimi konusunda farkındalıkları artırılabilir.

12'nci sınıf coğrafya ders kitabında küresel iklim değişim nedenleri arasında yalnızca antropojenik faktörlere yer verilmiştir. Oysa küresel iklim değişimi üzerinde levha hareketleri, volkanik aktiviteler gibi doğal faktörlerde etkili olmaktadır (Türkeş, 2018: 37; Gülersoy, 2022: 187). Bu nedenle küresel iklim değişimini etkileyen faktörler sıralanırken antropojenik faktörler yanında doğal faktörlerin de dikkate alınması konunun anlaşılmasına katkıda bulunabilecektir.

12'nci sınıf coğrafya ders kitabında küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkilerinden bazıları olarak buzulların erimesi, deniz seviyesinin yükselmesi, biyoçeşitliliğin azalması ve çölleşme gibi faktörler sayılmıştır. Küresel iklim değişiminin bu gözlenen ve öngörülen etkileri örneklerle açıklanmış ve görsellerle desteklenmiştir. Bu şekilde konunun örneklerle açıklanması ve görsellerle desteklenmesi öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmelerini ve öğrenmelerini sağlayabilir.

12'nci sınıf lise coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile mücadele konusunda Kyoto Protokolü ve Paris İklim Anlaşması gibi uluslararası alanda yapılan çalışmalara yeterince yer verilmiştir. Ancak ulusal çapta yapılan çalışmalara değinilmemiştir. Bu durum coğrafya ders kitabına küresel iklim değişimi ile ilgili yansıtılmayan bir eksiklik olarak düşünmemize neden olmaktadır.

Küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim, en çok ve en az etkilenen ülkeler; küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkileri konusunda 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yeterli bilginin yer aldığı kanaati oluşmuştur.

Küresel değişimi ile ilgili literatürde çok sayıda çalışma olmasına rağmen konunun coğrafya ders kitaplarına nasıl yansıdığı ile ilgili akademik çalışmalar literatürde bulunmamaktadır. Bu durum akademik alanda bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Güncel önemini koruyan küresel iklim değişimi konusunun coğrafya öğretimi ile ilişkisi, coğrafya öğretim alanında çalışan akademisyenlerce bir an önce ele alınmalıdır.

Sonuç

Çalışma, küresel iklim değişiminin lise 12'nci sınıf coğrafya ders kitabına nasıl yansıdığı ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda haftalık 4 ders saatine göre hazırlanan lise 12'nci sınıf coğrafya ders kitabı (Erdebil vd., 2022) ve MEB 2018 CDÖP incelenmiştir. MEB 2018 CDÖP'te küresel iklim değişimi konusu ile ilgili 1 kazanıma yer verilmiştir. Küresel iklim değişimi konusu lise 12'nci sınıf coğrafya ders kitabına doğal sistemler ünitesi kapsamında yer almaktadır. Küresel iklim değişimi konusu bu ünite kapsamına doğa ve değişim, küresel iklim değişimi, küresel iklim değişiminin nedenleri, küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri, küresel iklim değişimi ile mücadele başlıkları ile yansımıştır.

12'nci sınıf coğrafya ders kitabında küresel iklim değişimi ile ilgili değişim, iklim, küresel iklim değişimi, atmosferin sera etkisi, küresel ısınma, Ppm, şehir ısı adası, çölleşme ve karbon ayak izi gibi temel kavramlara yer verilmiştir. Küresel iklim değişiminin nedenleri üzerinde durulmuş ve insan faaliyetlerinin günümüz iklim değişimi üzerinde en fazla etkili olan faktör olduğu vurgusu yapılmıştır. Küresel iklim değişiminin gözlenen ve öngörülen etkileri örneklerle açıklanmış, küresel iklim değişimi ile mücadele konusunda uluslararası alanda yapılan çalışmalar belirtilmiş ancak ulusal çapta yapılan çalışmalara değinilmemiştir. Küresel iklim değişiminin yıllara göre göstermiş olduğu değişim son 400 bin yıl boyunca atmosferdeki karbondioksit seviyesinin artışı gösteren grafikten yararlanılarak açıklanmıştır. Küresel iklim değişiminden en çok ve en az etkilenen ülkeler uygulama etkinlikleri ile verilmiştir. Küresel iklim değişiminin Türkiye üzerindeki olası etkilerine coğrafya okuryazarlığı kösesinde değinilmiştir. Bu şekilde konu 12'nci sınıf seviyesine uygun bir şekilde ders kitabına yansımıştır. Ancak konunun güncel verilerle her yıl revize edilmesi gereklidir.

Küresel iklim değişimi ile ilgili yapılan açıklamalar örnek, grafik, görsel ve haritalarla desteklenmiştir. Konuyu pekiştirmek için 1 adet konuya hazırlık soru etkinliği ve 2 adet bilgi notuna yer verilmiştir. Bunlara ek olarak 6 adet uygulama etkinliği, 1 adet ders dışı etkinlik, 1 adet coğrafya gazetesi, 1 adet coğrafya okuryazarlığı köşesine yer verilmiştir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme soruları ile konu pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak coğrafi konumu nedeniyle Türkiye küresel iklim değişiminden en çok etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır. Küresel iklim değişimi konusunun coğrafya ders kitabında yer alması öğrencilerin küresel iklim değişiminin nedenleri, sonuçları ve Türkiye'ye etkileri hakkında bilinçlenmeleri sağlanabilecektir.

Öneriler

MEB'in 2018 CDÖP'da 12'nci sınıf seviyesi dışında 9, 10 ve 11'nci sınıf coğrafya ders kitaplarında küresel iklim değişimi ile ilgili konu ve kazanımlara yer vermemesi bir eksiklik olarak düşünmemize neden olmaktadır. Konuya ilkokuldan itibaren ders programları ve kitaplarında yer verilmelidir. Küresel iklim değişimi konusunun daha iyi anlaşılması için coğrafya ders kitapları güncel veriler ile her yıl revize edilmelidir. Konu ile ilgili verilen teorik bilgiler gezi ve gözlem yoluyla pekiştirilmelidir. Küresel iklim değişimi konusunun 12'nci sınıf coğrafya ders kitabında yer alması bir fırsat olarak değerlendirilmeli ve küresel iklim değişimi olumsuz etkilerinin azaltılması için özellikle ihtiyaç fazlası ürünlerin tüketiminden kaçınılması ve geri dönüşüm konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli ve bilinçli hareket etmeleri sağlanmalıdır. Konu hakkında daha fazla akademik çalışmalar yapılmalıdır. Çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O., & Kurt, L. (2005). Küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi*, 1(25), 29-42.
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (4), 15-27. Doi: 10.19128/turje.181089
- Al-Ghussain, L. (2019). Global warming: Review on driving forces and mitigation. *Environmental Progress & Sustainable Energy*, 38(1), 13-21.
- Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2018). Hava ve Bileşenleri. 20.09.2022 <https://egethm.csb.gov.tr/hava-ve-bilesenleri-i-96567> tarihinde kaynağından alınmıştır.
- Demirbaş, M., & Aydın, R. (2020). 21. Yüzyılın en büyük tehdidi: küresel iklim değişikliği. *Ecological Life Sciences*, 15(4), 163-179.
- Erdebil, C., Düzgün R., Bıçaklı, R., Güzel, Z., & Bozbıyık, E. (2022). *Ortaöğretim coğrafya 12 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gülersoy, A.E. (2022). Sürdürülebilir kalkınma perspektifinde küresel iklim değişikliği eğitimi. K. Özcan (Ed.), *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim* içinde (s. 185-234). Ankara: Anı yayıncılık.
- IPCC (2018). Global Warming of 1.5 °C: Summary for Policymakers. 20.09.2022 tarihinde www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2022/06/SPM_version_report_LR.pdf kaynağından alınmıştır.
- Kadioğlu, M. (2008). Küresel İklim Değişimi ve Etik. *TMMOB İklim Değişimi Sempozyumu*, 13, 393-424.
- Kahraman, S. & Şenol, P. (2018). İklim değişikliği: küresel, bölgesel ve kentsel etkiler. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 353-370.
- Kanat, Z., & Keskin, A. (2018). Dünyada iklim değişikliği üzerine yapılan çalışmalar ve Türkiye’de mevcut durum. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, vol.49, no.1, pp.67-78.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü (2022). İklim Değişikliği ve Mevcut Durum. 14.09.2022 tarihinde <https://mgm.gov.tr/iklim/iklim-degisikligi.aspx> kaynağından alınmıştır.
- NOAA (2022). *Carbon dioxide now more than 50% higher than pre-industrial levels*. 22.09.2022 tarihinde <https://www.noaa.gov/news-release/carbon-dioxide-now-more-than-50-higher-than-pre-industrial-levels> kaynağından alınmıştır.
- Öztürk, K. (2002). Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye’ye Olası Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 47-65.
- Şahin, Ö. U. (2021). Yaşam kalitesi ve küresel iklim değişikliği. *Journal of Awareness*, 6(3), 147-154.
- Şanlı, F. B., Bayraktar, S., & İncekara, B. (2017). Küresel iklim değişikliğinin etkileri ve bu etkileri önlemeye yönelik uluslararası girişimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 201-212.
- Turan, E. S. (2018). Türkiye’nin iklim değişikliğine bağlı kuraklık durumu. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(1), 63-69.
- Türkeş, M., Sümer, U. M. & Çetiner, G. (2000). Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri, Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları (13 Nisan 2000, İstanbul Sanayi Odası), 7-24, ÇKÖK Gn. Md., Ankara.
- Türkeş, M. (2012). Türkiye’de gözlenen ve öngörülen iklim değişikliği, kuraklık ve çölleşme. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-32.
- Türkeş, M. (2018). Küresel ve bölgesel iklim değişikliklerinin Anadolu coğrafyasına etkileri. *Bilim ve Ütopya*, 292, 37-44.
- Türkeş, M. (2022). İklim diplomasisi ve iklim değişikliğinin ekonomi politikası. *Bilim ve Ütopya*, 332, 31-45.
- Yeşil Gazete (2022). *Atmosferdeki CO2 seviyesi insanlık tarihinde kaydedilen en yüksek seviyeye ulaştı*. 22.09.2022 tarihinde <https://yesilgazete.org/atmosferdeki-co2-seviyesi-insanlik-tarihinde-kaydedilen-en-yukse-seviyeye-ulasti/> adresinden alınmıştır.
- Vikipedi (2022). Sera gazları. 20.09.2022 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Sera_gazlar%C4%B1 kaynağından alınmıştır.

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: META SENTEZ ÇALIŞMASI

Emine CAN YURT¹, Beste DİNÇER²

GİRİŞ

Her insan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileriyle bir bütün olarak gelişim göstermektedir. Eğitimde bütünsellik ilkesiyle ilişkilendirilen bu gelişim, bireyde var olan değerlerin davranışlarına yansımaları olarak ifade edilebilir. Değer, bir olay karşısında sergilenen tutum, davranışlarımıza yön veren kıstaslardır ve toplumsal normların temelini oluşturan toplumu bir arada tutan güçtür. Bireyin karakterini ve içinde bulunduğu toplumun yapısını şekillendirmede değerlerin önemli rolü bulunmaktadır.

Değerler bireysel değerler ve toplumsal değerler olacak şekilde ikiye ayrılmaktadır. Bireysel değerler, kişinin kendine olan sorumluluklarını ifade ederken toplumsal değerler, kişilerin toplumdaki diğer bireylere karşı sorumluluklarını ifade etmektedir (Göz, 2014). 2017 yılında öğretim programları değişikliği ile programlarımıza eklenen on kök değer -adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (Topal, 2019) aslında toplum olarak huzur içinde yaşayabilmemiz adına toplumsal değerleri ifade etmektedir. Toplumda var olan olumsuz düşünce ve davranışlar değer eğitimi yardımıyla olumlu düşünce ve davranışa dönüştürülmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2019). Değerler eğitimi, öğretim programları ile bilgi aktarımının yanında karakter ve kişilik gelişimini sağlayarak bireysel ve toplumsal sorumlulukların öğrenilmesidir. Eğitimde değerlerin aktarımı öğretim programı ve okuldaki ahlaki ortam ile sağlanmaktadır (Lickona, 1991). Okuldaki ahlaki ortam örtük öğrenmeyi desteklemektedir. Kuş (2009) çalışmasında

¹ Öğretmen, MEB, 0000-0001-5875-6669, eminecan89@hotmail.com.

² Doç.Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi, 0000-0002-9264-3665, bestedincer@gmail.com.

örtük programın, resmi programa göre değerlerin kazanılmasında daha çok etkili olduğu görülmüştür.

Her toplumun kendine özgü değerleri olmakla birlikte evrensel değerlerde bulunmaktadır. Özgürlük, eşitlik, adalet, bilim ve sanat beş temel evrensel değer olarak kabul edilmektedir (Birkök, 2019). UNESCO tarafından desteklenen “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” sloganı ile yürütülen proje kapsamında ele alınan 12 evrensel değer- iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik ile ilgili 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler planlanmıştır (Cihan, 2014). 2017 yılında yapılan düzenleme ile öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi odak noktası olmuştur. Her disiplin alanı altında ilgili dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilerek öğrenciye aktarılması hedeflenen on kök değer- adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Etkili bir değerler eğitimi için öğretmenlerin planlanan değerleri benimsemeleri, nasıl kazandırılma gerektiği konusunda farklı yöntem ve teknikleri kullanabilmesi önemlidir (Kılcan, 2020). Alan yazına bakıldığında Türkiye’de değerler eğitimi üzerinde yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Branş bazında değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Görgüt ve Tutkun, 2018; Gürhan, 2017; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Kuzu, 2015; Memişoğlu, 2017; Okumuş, 2021; Pınaz, 2020; Pınaz ve Kuru, 2022; Ulusoy, 2021; Ünlü ve Kaşkaya, 2018), ders bazında değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri (Can, 2022; Erbaş, 2020; Öztürk, 2022, Süslü, 2021; Şentürk ve Arslan, 2020), öğretim programlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Deniz, 2018; Dinçer ve Çetin, 2021; Gözel, 2018; Güleş, 2019; Öncül, 2021; Yalçın, 2019) ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, alan yazındaki 2017 yılından itibaren öğretim programlarında var olan değer eğitiminin sınıf içi uygulanabilirliği ile ilgili çeşitli kademelerde görev yapan farklı branştaki öğretmenlerin görüşlerini içeren çalışmaların meta sentez yöntemi ile incelenmesidir.

Araştırma doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Değer eğitimi kapsamında öğretmenlerin öncelikli olarak verdikleri değerler nelerdir?
3. Değerler eğitimi öğretim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller nelerdir?
4. Değerler eğitimine yönelik yapılan uygulamalar nedir?
5. Öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
6. Öğretmenlerin değerler eğitiminde olumlu etkisi olan dış faktörler hakkındaki görüşleri nelerdir?

7. Öğretmenlerin değerler eğitimde kullandıkları değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Değerler eğitimin etkililiği ile ilgili öğretmen önerileri nelerdir?

Yapılan alan yazı taramasında değerler eğitimi ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmış olup değerler eğitimi konunu tüm yönleri ile inceleyen, ilgili araştırmaları sentezleyip yorumlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Değerler eğitiminin farklı boyutlarını içeren çalışmaları meta sentez yöntemi ile yorumlayıp tek bir çalışmada birleştirilmesi alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez (tematik içerik analizi) belirli bir alanda yapılan nitel ya da karma çalışmalardan elde edilen nitel bulguların eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanması, sentezlenmesidir (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmada da Türkiye’deki öğretmenlerin derslerindeki değerler eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik yapılmış nitel ve karma çalışmalardan elde edilen bulgular toplanmış ve yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Erwin vd. (2011), nitel verilerin bulunup yorumlanması ve değerlendirilmesini içeren meta sentez çalışmalarında, takip edilmesi gereken altı adım olduğunu belirtmiştir:

Adım 1: Anlaşılır bir araştırma probleminin ve sorusunun belirlenmesi

Adım 2: Konuya ilişkin ayrıntılı alan yazın taraması yapılması

Adım 3: Dâhil edilme kriterlere göre spesifik çalışmaların titizlikle seçilmesi

Adım 4: Nitel bulguların analiz ve sentez için meta sentez tekniklerinin kullanılması

Adım 5: Elde edilen bulguların mevcut sentezinin sunulması

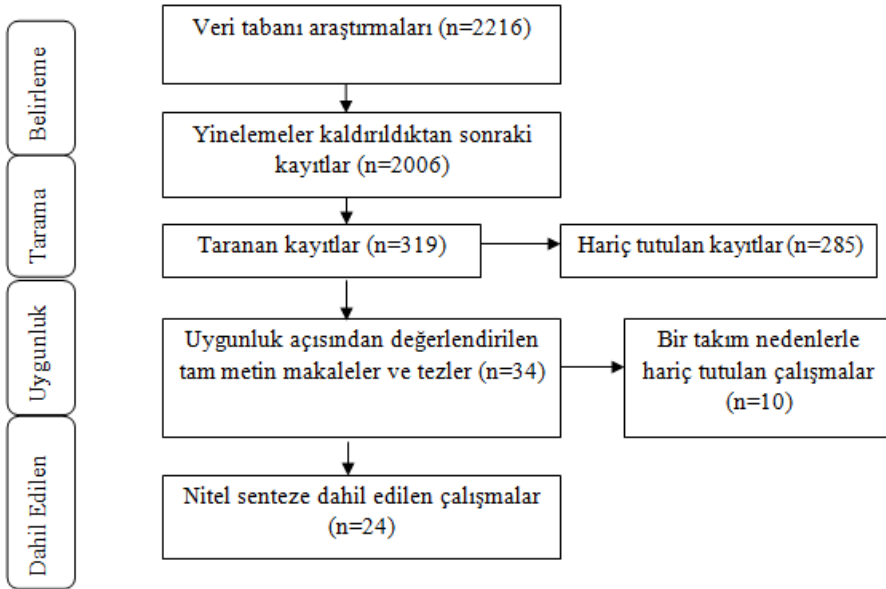
Adım 6: Bulguların araştırma problemine yansıtılıp yorumlanması

Bu çalışmada da yukarıdaki altı adım takip edilmiştir. Araştırma problemini açık bir şekilde belirtmek çalışmanın temelini sağlamlaştırmak ve diğer basamaklar için yol gösterici olması bakımından çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’deki öğretmenlerin öğretim programlarındaki değerler eğitimi ve değerler eğitiminin sınıf içi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi ve yorumlanması olduğu için araştırma problemi bu şekilde tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından yürütülen öğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarında programlara “Değer(ler) Eğitimi” başlığı 2017 yılında eklendiği için alan yazı taramamız 2017- 2022 yılları arasını kapsamaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, ERIC, TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark, JSTOR veri tabanlarından ve Google akademi arama motorunda “değerler eğitimi”, “değerler eğitimi ile ilgili

öğretmen görüşleri”, “değerler eğitiminin uygulanabilirliği”, “values education”, “teacher’s view on values education”, “applicability of values education” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Alan yazı taraması sonucunda, araştırmaya alınan 24 adet çalışmanın dahil edilme kriterleri;

- ✓ Çalışmadaki örneklemin öğretmenlerden oluştuğu net bir şekilde ifade edilmiş olması
- ✓ Çalışma nitel ya da karma yöntemle yapılmış olması
- ✓ Çalışmanın 2017-2022 tarihlerinde yayımlanmış olması
- ✓ Yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması
- ✓ Çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması

Nicel yöntemle yapılmış çalışmalar, kitap bölümleri, tezsiz yüksek lisans projeleri araştırmaya dâhil edilmemiştir.



Şekil 1: PRISMA Akış Diyagramı ile Alan Yazı Taramasında İzlenen Adımlar (Moher vd., 2009)

Şekil 1’deki gibi PRISMA akış diyagramında görüldüğü üzere alan yazı taramasında dikkate alınan dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre 13 adet yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi ve 10 adet makale olmak üzere toplam 24 adet çalışma ile araştırma yürütülmüştür. Ek 2.’de araştırmaya dahil edilen çalışmaların yazar, çalışma konusu, veri toplama, veri analizi, yayın türü, araştırma deseni, örneklem kapsamında özellikler verilmiştir.

Staneva, Bogossian ve Wittkowski (2015) meta sentez çalışmasında izlediği adımlar;

1. Tarama kriterlerinin belirlenmesi: veri tabanı, anahtar kelimeler, zaman dilimi

2. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerinin belirlenmesi
3. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların kalite değerlendirilmesi: yöntemlerin doğruluğu verilerin uygun yöntemle çözümlenmesi, geçerlik-güvenirliğin sağlanması
4. Verileri kodlama ve sentezlemedir.

Meta sentezde araştırmaya dahil edilen çalışmaların kalite değerlendirmesi de önem taşımaktadır. 32 maddelik BMJ tarafından geliştirilen COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) kalite kontrol listesi (Tong vd., 2007) kullanılarak kalite açısından değerlendirilme yapılmıştır (Ek1). COREQ kalite kontrol listesi için gerekli izinler alınıp çalışmamızda kullanılmıştır. Bu değerlendirme okuyucunun çalışma yöntemlerinin, analizlerin ve bulguların yorumlanmasının önemli yönleri hakkında bilgilendirilmesini sağlayan tanımlayıcı bir raporlama sistemini içermektedir (Staneva, Bogossian & Wittkowski, 2015). Dahil edilen çalışmaların kalitesi COREQ kriterleri ile iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan alan yazı taraması sonucunda ele alınan çalışmalar içerik analizine tabi tutulmuş olup çalışma metinleri satır satır okunarak tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizinde amaç çalışma metinlerindeki temaları ve kodlamaları ortaya çıkararak altta yatan sosyal gerçekliği ifade etmektir (Sallan Gül ve Kahya Nizam, 2020). İçerik analizi sonucunda tüm çalışmaların yorumlanması, sentezlenmesi için de meta sentez yapılmıştır. Her bir tema ile ilgili kategori ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Değerler Eğitimi Kavramı Teması

Ele alınan çalışmalarda değerler eğitimi kavramının öğretmenler tarafında nasıl algılandığını ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Kavramı ile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Değerler Eğitimi Kavramı	Önemi	Ahlaki, kültürel, evrensel değerler aktarılmalı	Ç20,Ç10,Ç13,Ç23,Ç22,Ç9,Ç11
		Başarı ile doğru orantılıdır	Ç19
	Programın Düzenlenmesi	Erken yaşta eğitim verilmeli	Ç16,Ç19,Ç7
		Somut değerlendirme yapılmalı	Ç19
		Ayrı bir ders olarak verilmeli	Ç23,Ç19

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitimi kavramını toplumun ahlaki, kültürel değerlerin ve evrensel insani değerlerin aktarımı olarak algıladığı görülmektedir. Bu eğitimin erken yaşta verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak planlı bir şekilde verilip somut verilerle değerlendirilme yapılması gerektiğini belirten ifadeler kullanmışlardır.

Değerler eğitimi kavramına ilişkin çalışmalardan alınan öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“...değerler eğitiminin sadece matematik dersinde değil normal bir ders olarak da bence dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum.” (Ç23)

“Toplumun ahlaki, kültürel ve evrensel olarak benimsediği insani değerlerin bireylere planlı veya plansız olarak aktarılmasına değerler eğitimi diyebiliriz.” (Ç20)

“...Öğretilmeye çalışılan değerlerin değerlendirilmesi sadece gözlemlerle değil farklı ölçme değerlendirme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmelidir. Bu sebeple bu değerlerin aktarılması ilkökul öğrencilerine somutlaştırılarak yapılması gerektiğinden okullara materyal takviyesi yapılmalıdır.” (Ç19)

“Küçük yaşlarda verilmesi çok önemli. Büyüdükten sonra gördüğümüz kadarıyla iş işten geçmiş oluyor.” (Ç16)

“Özellikle saygı, sevgi mesela. Sonra yardımseverlik, dostluk... Bunlar bence ilkökul seviyesine de verilebilir.”(Ç7)

Öncelikli Değerler Teması

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında öncelik tanıdığı değerler ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategori ve kod listesinde Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Kapsamında Öncelik Verdiği Değerler İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Öncelikli Değerler	Evrensel Değerler	Saygı	Ç21,Ç13,Ç15,Ç7,Ç20,Ç24,Ç4,Ç23,Ç16,Ç9,Ç6,Ç22,Ç1,Ç2
		Sevgi	Ç21,Ç7,Ç20,Ç24,Ç4,Ç23,Ç16,Ç9,Ç13,Ç6,Ç22,Ç1, Ç2
		Hoşgörü	Ç21,Ç7,Ç20,Ç24,Ç16,Ç9,Ç15,Ç22,Ç1
		Adalet	Ç21,Ç15,Ç7,Ç20,Ç4,Ç23,Ç16,Ç9,Ç13,Ç6,Ç15,Ç22,Ç2
		Empati	Ç21,Ç24,Ç20,Ç24,Ç16,Ç22,Ç1
Ahlaki Değerler	Ahlaki Değerler	Dürüstlük	Ç21,Ç2,Ç7,Ç24,Ç4,Ç23,Ç16,Ç9,Ç13,Ç6,Ç15,Ç22
		Yardımlaşma	Ç21,Ç15,Ç7,Ç20,Ç24,Ç4,Ç16,Ç9,Ç13,Ç6,Ç22
		Paylaşma	Ç23,Ç16,Ç6
		Sabır	Ç21,Ç7,Ç20,Ç4,Ç16,Ç9,Ç6,Ç22,Ç1,Ç2
Milli	Vatan Sevgisi	Ç21,Ç20,Ç24,Ç4,Ç23,Ç16,Ç13,Ç6,Ç15,Ç22,Ç1,Ç2	

Değerler	Barış- Özgürlük	Ç15,Ç20,Ç16,Ç13
	Sorumluluk	Ç21,Ç24,Ç2,Ç15,Ç7,Ç20,Ç24,Ç4,Ç23,Ç16,Ç9,Ç13,Ç6, Ç22,Ç1
Bireysel	Temizlik	Ç9,Ç20,Ç22
Değerler	Arkadaşlık	Ç21,Ç4,Ç16,Ç6,Ç22,Ç2
	Merhamet	Ç16
	Çalışkanlık	Ç21,Ç24,Ç9,Ç13,Ç15,Ç2
	Nezaket	Ç23,Ç16,Ç22

Araştırmaya dahil edilen çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin değerler eğitiminde öncelik verdiği; saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, yardımlaşma, vatan sevgisi, adalet gibi değerler olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öncelik verdiği değerler ile ilgili çalışmalardan alınan öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“Bence saygı... Saygı olmadan diğerlerinin hiçbirinin olduğunu düşünmüyorum. Çalışkanlık evet ama saygı olmadıktan sonra [bir insanın] çalışkan ya da duyarlı olmasını bekleyemezsiniz. Önce saygılı olması gerekiyor...” (Ç13).

“...Hepsi çok önemli ama öncelik empati, sorumluluk ve çalışkanlık olursa birçok sorun çözülür diye düşünüyorum.” (Ç24)

“Öncelikli değerler olarak sorumluluk, dürüstlük ve güveni seçtim. Sorumluluk sahibi bir insan gerekliliklerini, sınırlarını tanır ve bilir. Dürüst insan güvenilir, adil ve adaletlidir. Bunlar da yani bu değerler de toplumu oluşturan temel yapıtaşları olduğu için bu değerlerin her bir öğrenciye ayrı ayrı nakış nakış işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ç2)

“Öğrencilerime eee genelde sabır, sevgi, kanaatkarlık, empati kurma, adalet, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, eee güven gibi değerleri kazandırmaya çalışıyorum.” (Ç21)

“Sorumluluk adil olma, saygı, hak ve özgürlüklere saygı, barış yardımseverlik değerleri üzerinde en çok durduğum değerlerdir.” (Ç15)

Aynı çalışmada (Ç21) bir öğretmen öğrencilere okul/sınıf kurallarını, nezaket kurallarını öğretmeden programdaki değerlerin öğretilmeyeceğini ifade etmiştir.

“Valla, programdan ziyade, tabi programdaki değerler zaten bize verilen değerler, onun haricinde çocuklara ilk önce bir oturup kalkmasını, sınıfa düzgün girip çıkmasını, okul bahçesini düzgün kullanmasını, merdivenlerde koşmamasını, yani bu kadar basit şeyleri öncelikle öğretmeye çalışıyoruz...”

Değerler Eğitimi Öğretim Süreci Teması

İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitimi öğretim sürecinde kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren çalışmalardan elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Materyaller İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Öğretim Süreci	Yöntem ve Teknik	Örnek Olay	Ç11,Ç2,Ç22,Ç17,Ç13,Ç21,Ç20,Ç4,Ç16,Ç1
		Düz Anlatım	Ç11,Ç2,Ç8,Ç22,Ç21,Ç20,Ç4,Ç16
		Soru Cevap	Ç11,Ç2,Ç8,Ç22,Ç21,Ç16
		Drama	Ç11,Ç2,Ç8,Ç22,Ç17,Ç13,Ç20,Ç18,Ç16,Ç1
		Canlandırma	Ç11,Ç2,Ç8,Ç21
		Beyin Fırtınası	Ç11,Ç2,Ç8,Ç22,Ç13,Ç16,Ç1
		Tartışma	Ç2,Ç8,Ç22,Ç7,Ç16
		İşbirliği Yöntemi	Ç2,Ç7,Ç16
		Eğitsel Oyun	Ç11,Ç2,Ç8,Ç21,Ç7,Ç20,Ç16
		Gezi-Gözlem	Ç2,Ç22,Ç17,Ç7,Ç20
		Rol Oynama	Ç22,Ç7,Ç20,Ç16
		Gösterip Yaptırma	Ç20,Ç16
		Problem Çözme	Ç11,Ç2,Ç7
		Kavram Haritası Tekniği	Ç2
		Altı Şapka	Ç22
	Materyal	Yaparak yaşayarak	Ç11,Ç22
		İstasyon	Ç22
		Kitap	Ç2,Ç8,Ç17,Ç10,Ç13,Ç16
		Bilgisayar	Ç2
		Fotoğraf	Ç2,Ç17,Ç7,Ç16
		Afiş	Ç2,Ç10,Ç13,Ç18,Ç16
		Film/Çizgi Film	Ç11,Ç16,Ç1
		Akıllık Tahta	Ç13,Ç21,Ç7
		Projeksiyon	Ç2,Ç13,Ç7
		Sınıf Tahtası	Ç2
		Video	Ç10,Ç13,Ç18,Ç4,Ç16,Ç1
		Broşür	Ç2,Ç17,Ç13,Ç16
Animasyon	Ç11, Ç2,Ç1		
Etkinlik Kağıtları	Ç2,Ç21		
Müzik	Ç7,Ç20,Ç16		
Slayt	Ç13,Ç4,Ç16		
Kukla	Ç11		
Oyuncak	Ç16		
Harita	Ç13		
Dijital platform	Ç8,Ç13		
Atasözleri, özlü sözler	Ç2,Ç1		

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değeri öğrencilere kazandırmada kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında Tablo 3’de de görüldüğü gibi en sık örnek olay, drama ve düz anlatım yöntemlerini, materyal olarak da kitap kullandıkları, video izlettikleri ve afiş hazırlattığı görülmüştür.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili çalışmalardan alınan öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

“Çoğunlukla anlatım yöntemi kullanıyorum. Anlatım yöntemini kullanırken aralarda sorular sorup öğrencilerin de görüşlerini alıyorum.” (Ç15)

“Empati yapmalarını sağlama, tarihi kahramanlar ve olaylarla bağ kurarak anlatma. Kavramlar üzerinden açıklama, sınıf içi işbirliğine dayalı etkinlikler yapma, öğrencilere çeşitli roller vererek canlandırma yapmalarını sağlama...” (Ç3)

“Anlatım yöntemini çok kullanıyorum diyebilirim. Öğretmen merkezli bir yöntem olmasına rağmen teorik bilgileri aktarmada sürekli kullandığım bir yöntem olarak ifade edebilirim...” (Ç2)

“Drama, masal veya hikâye anlatımı, değer ile ilgili görsel yayınlar (çizgi film, animasyon vb.) izletimi, soru-cevap tekniği, canlandırma, kukla oynatma vb.” (Ç11)

“Ben en çok uygulayarak, göstererek, yaparak yaşayarak onlara öğretmeye çalışıyorum. Mesela çocuklarla işte tasarruf değerinde geri dönüşüm projesi başlattım çocuklarla. Atık dağ yaptık.”(Ç13)

“Ben genellikle drama kullanırım. Bunun için öğrencilere bir konu veriyorum, hazırlıyorlar ve sonra sınıfta oynuyorlar. Oldukça faydalı oluyor. Bazen onlara birkaç değerle ilgili seviyelerine uygun bir metin okutuyorum. Günlük hayattan örnekler veririm, böylece öğrenciler konuyu anlayabilir...” (Ç17)

“Milli eğitimin bize karşı çok titiz bir uygulaması var. Ders kitapları haricinde çocuklara kaynak kitap aldırılmaması okutulmaması konusunda. Biz tabi ki devlet memuruyuz, bunun dışına çıkmayız.” (Ç13)

“Yardımcı kaynak olarak bilgisayarı daha çok kullanıyorum. Çağımızda bilgisayarı kullanmak ayırt edici bir durum olmadığı gibi kullanmamak da çok akıllıca bir çözüm değil...” (Ç2)

“Akıllı tahta yok. Projeksiyon kullanıyoruz ama kurulumu, açması sıkıntı.” (Ç8)

“Gerekli özeni göstermiyorum. Uygulama olarak değer ile ilgili afiş hazırlıyorum. Çocuklara o değer ile ilgili resim yapmalarını ve kısa metinler yazmalarını istiyorum.” (Ç22)

Değerler Eğitiminde Yapılan Uygulamalar Teması

Değerler eğitimindeki uygulamalar ile alakalı öğretmen görüşlerini içeren nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Uygulamaları İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Uygulamalar	Öğretmen merkezli	Günlük yaşamdan örnek	Ç16,Ç3,Ç20,Ç24
		Model olma	Ç21,Ç18, Ç9,Ç24,Ç22
	Etkinlikler	Ders içi	Ç23,Ç22,Ç16,Ç18,Ç9,Ç1, Ç3
		Ders dışı	Ç23, Ç22,Ç16,Ç18,Ç9,Ç1
	İşbirliği	Veli	Ç24,Ç1
		Akran	Ç4

İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarında en fazla ders içi ve ders dışı etkinliklerini kullandıkları görülmüştür.

“Ders dışında yapılan etkinlikler var. Mesela Yemen’e çocuklara bir kampanya yaptık. Yemen’e yardım gönderdik. Kermes yaptık. Sınıflar mesela her sınıf kendi öğrencileriyle kermes düzenledi ve kermesten kazanılan paraları Yemen’e gönderdi. Böyle bir değerler eğitimine girerse eğer.” (Ç23)

“...Drama içerisinde yer verdiğimde çocuklar eğleniyorlar ve daha kolay algılıyorlar. Türkçe etkinliğinde hikâye okumak çok etkili oluyor. Oyun içerisinde değerlerin birçoğunu kullanıyorlar. Alan gezileri ise görmeleri ve farkındalık oluşması açısından çok etkili oluyor.” (Ç16)

“Okulun ve sınıfın panosunu öğrencilerle hazırlayarak panodaki değer üzerinden konuşma gerçekleştiriyoruz. Ayrıca değere yönelik kısa film veya video izletme, birlikte afiş hazırlama gibi etkinlikler yapıyoruz. Birde öğrencilerin bu süreçte etkin rol almasını sağlayacak sorumluluklar vererek o değeri kazanmasını sağlamaya çalışıyorum.” (Ç18)

“...Hayvan sevgisi içi onlara yardım olması için yemek verilmesi gerektiğini uygulamalı olarak anlatıyorum. Ağaç diktik, fidanlar sayesinde öğrencilerde doğanın farkına vardı ve bir farkındalık, bilinçlenme oluştu. Öğrenciler doğayı korumaya başladılar. Huzurevi ziyaretlerini yaptırдыm. Yaşlılara saygı sevgi gibi etkinlikler yapıyorum...” (Ç9)

İncelenen çalışmalardaki öğretmenlerin bir kısmı da değerler eğitimi uygulamalarında günlük yaşamdan örnekler verdiklerinden ve rol model olmanın önemini vurgulamışlardır.

“Zaten bize hazır olarak verilen etkinliklerimiz var. Her ay bir değeri kazandırmak üzere seçilmiş birkaç etkinlik. Eee bunun yanında rol model olabilmek çok önemli. Bizinkiler küçük çocuklar ve karşılıksız bir öğretmen sevgileri var. Ailenin içiremediği şurubu bile biz içirebiliyoruz. Ya da taktıramadığı gözlüğü sınıfta hiç çıkarmıyor öğrenci. Yani, davranışlarımızla örnek olmaya çalışıyoruz. Birinden bir şey istedik mesela, atıyorum yan sınıfın öğretmenine bir şey götürmesini

istedik. İsterken lütfen demeye, yaptıktan sonra teşekkür etmeye dikkat ediyoruz. Bunun gibi şeyler işte.” (Ç21)

“Günlük hayattan aşına oldukları olaylar üzerinden sözlü olarak anlatmaya çalışıyorum. Hikâyeler, kıssalar yoluyla aktarmaya çalışıyorum. Empati yoluyla bazen de akıllı tahta üzerinden uygun içerikler izleterek.” (Ç3)

“...Öncelikle öğretmenlerin örnek olmalarını sağlamak gerekir. Çünkü öğrencilerin gözünde öğretmen çok farklı bir yerededir. Ailenin eğitilmesi ve güzel örneklerin ödüllendirilmesi işe yarayabilir...” (Ç24)

Değerler eğitimi sadece okulda aktarılan bir ders olmadığı öğrencinin ailesi ve tüm çevresi ile ortaklaşa çalışılması gerektiği vurgulanmıştır.

“...ailelerle herhangi bir yerde toplanıp; birlik beraberlik içerisinde çocukların daha iyi kaynaşması, velilerin birbirleriyle istişare kurması ve görüş alışverişi yapmasını sağlıyoruz. Sadece öğrencilerin birbirlerini tanınması değil velilerin de birbirlerini tanınması ve böylece çocuklarının kimle arkadaşlık yaptığını bilmesi gerekir.” (Ç1)

“Aile bu süreçte rol model olmalı ve yapmadığı hiçbir şeyi çocuktan beklememeli.” (Ç18)

“...Belirlenen değer aile, toplum ve tüm paydaşlar tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir...” (Ç24)

Ç4 çalışmasında ise bir grup öğretmen öğretim programlarındaki değerleri “Grup çalışmasına yer verdiklerini bu sayede iletişime geçen öğrencilerin birçok değeri kolaylıkla kazandıklarını” ifade etmişlerdir.

Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Teması

Ele alınan çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerini içeren çalışmalardan elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
		Sabırsızlık	Ç1,Ç21
	Öğrenci Kaynaklı	İlgisizlik	Ç3,Ç23,Ç18,Ç24,Ç13,Ç15,Ç9,Ç11,Ç2
		Hazırbulunuşluk	Ç21,Ç11,Ç2
		Rol model olmama	Ç1,Ç13,Ç8,Ç11,Ç2
		Farklı yöntem teknik kullanmaması	Ç1,Ç16,Ç11
	Öğretmen Kaynaklı	Hazırlık yapmaması	Ç1
		Değer ile ilgili eğitim alınmaması	Ç6,Ç23,Ç24,Ç15,Ç11,Ç2

	Somutlaştıramama	Ç16,Ç20,Ç21,Ç15,Ç11,Ç2	
	İletişimsizlik	Ç23,Ç13,Ç11,Ç2	
	Maddi sıkıntı	Ç14	
Karşılaşılan Sorunlar	Aktarılan değerlerin yaşa uygun olmaması ve sürekliliği	Ç1,Ç3,Ç14,Ç2	
	Zaman sıkıntısı	Ç6,Ç3,Ç24,Ç21,Ç10,Ç15,Ç2	
	Değer Öğretiminden Kaynaklı	Öğretim programlarında değerler dağılımlarının iyi planlanamaması	Ç6,Ç3,Ç16,Ç23,Ç4,Ç10,Ç15,Ç14,Ç8,Ç9,Ç11,Ç2,Ç12
		Kitaptaki değer içeriklerinin yetersiz oluşu	Ç6,Ç3,Ç23,Ç18,Ç2,Ç12
		Değerlerin etkinliklerle pekiştirilmemesi	Ç18,Ç24
		Sınav odaklı eğitim	Ç13,Ç10,Ç18,Ç23,Ç3,Ç6,Ç14,Ç9,Ç2,Ç4
Çevre Kaynaklı	Çevrenin olumsuz etki	Ç1,Ç24,Ç8,Ç18,Ç2	
	Araç gereç/fiziki ortamın yeterli olmayışı	Ç1,Ç16,Ç20,Ç21,Ç9,Ç11,Ç2	
	Sosyal medya	Ç1,Ç16,Ç23,Ç18,Ç24,Ç15,Ç14,Ç8,Ç9,Ç11,Ç2	
	Aile ilgisizliği/bilinçsizliği	Ç16,Ç23,Ç18,Ç24,Ç21,Ç13,Ç15,Ç14,Ç8,Ç9,Ç11,Ç2	

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki değerler eğitiminde yaşanan sorunlar ile ilgili öğretmen görüşleri öğrenci, öğretmen, değerler öğretimi ve çevre kaynaklı olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunların temelinde öğrencileri değerler eğitimine olan ilgisizliği ve zaman kaybı olarak görmek gelmektedir.

“Şimdiki neslin pek değerlere önem vermediklerinden dolayı zaman zaman anlama güçlüğü çekiyorlar.” (Ç3)

Öğretmen kaynaklı sorunların temelinde öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bir eğitim almamış olması ve soyut kavram olan değerlerin somutlaştırılmaması olarak ifade edilmiştir.

“Öğretme öğrenme sürecini süsleyen, işleyen öğretmendir. Öğretmenin de konuların, etkinliklerin sığlaştığı, soyutlaştığı yerde devreye girip farkını göstermesi gerekmektedir. Nitekim her şeyi programda olduğu şekliyle değil de bazen inisiyatifler alarak, ders içi etkinlikleri ve ödevlendirmeleri, yöntem-tekniki çeşitlendirerek işlemesi gerekmektedir. Bu da öğretmenin kendini yetiştirmesi, güncellemesi ve donatması ile olur.” (Ç2)

Ç14 çalışmasında ise öğretmenlerin bir kısmı yaşadığı maddi sıkıntılar yüzünden değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri yaparken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“Maddiyattan, evet, sıkıntı çekiyoruz. Ama aşıyor, aşılmıyor değil. Ama aşılması için de okul müdürünün ya da öğretmenin sürekli hayırsever peşinden koşması gerekiyor. Burada tabii ki engel oluşturabiliyor. Bir okul müdürü ‘Benim param yok, ben bir proje yapıyorum ama param yok, ondan bundan isteyeceğim şimdi yüz çevirecekler gerek yok’ diye sönme yapabilir.”

Değerler öğretiminden kaynaklı sorunlarla ilgili öğrenmen görüşlerine bakıldığında başarı odaklı sınav sisteminin olması, değer kazanımlarının öğretim programındaki dağılımının iyi planlanamaması, kitaplardaki değer ifadelerinin yetersiz oluşu ve zaman sıkıntısı yaşamları olarak ifade edildiği görülmüştür.

“Sınav sistemi tamamen öğrenci başarısına göre hazırlanmaktadır. Bu sebeple biz de sadece öğrencilerin ders başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz.” (Ç6)

“Programda ders içeriği yoğun olduğu için değerler eğitimine yeterli zamanı ayıramıyorum. Yeterli miktarda etkinlik yapamıyorum. Okullarda bir plan dahilinde okul politikasına dönüştürülemediği için işleyiş düzenli olamıyor.” (Ç15)

“Biz okul öncesi olduğumuz için bazen bize hitap etmeyen konular olabiliyor. Yani çocuklara nasıl anlatacağız bunu, hani nasıl verilebilir, çok böyle düşündüğümüz [oldu]. Çok soyut kalıyor bazı değerler. Mesela şey vardı, diğergâmlık. ‘Bu neydi ki, bunu nasıl versek ki, nasıl olur?’ diye bunu düşünebiliyoruz.” (Ç14)

“Seviyelerine uygundur demem tam olarak doğru olmaz. Bazı değerler çok soyut kalabiliyor (vefa, dostluk, sabır...). Bu değerlerin kazanımında ders kitabında yer almadığı veya eksik olduğundan dolayı farklı kaynaklardan, materyallerden ve teknolojiden faydalanmaya çalışarak aktarmaya çalışıyoruz.” (Ç2)

Değerler eğitiminin niteliğini etkileyen çevresel sorunlarda ise okulun fiziki şartları, sosyal medya ve ailelerin ilgisizliğine dikkat çekilmiştir.

“...okullumuz kalabalık bir okul olması öğrenci iletişimini zorlaştırıyor. Etkili değer eğitimini gerçekleştiriyoruz. Mevcut durumun fazla olması okuldaki laboratuvar, harita odası vs. gibi odaları kullanamıyoruz ve bunları sınıflara dönüştürüyoruz...” (Ç9)

“Her türlü farklı aileden gelen çocuk var. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı, kültürü, eğitime verdiği önem ve dini inanışlarına göre önem verdikleri değerler var. Çocuğunun kendini rol model aldığını bilenler de var, ilgisiz anne babalar da var. Çocuğun okulda öğrendiklerinden ziyade okulda kaldığı saati önemsiyorlar.” (Ç16)

“Olumsuz televizyon yayınları, gereksiz internet ve sosyal medya kullanımı, haberlerdeki olumsuz davranışların artması gibi durumlar değerler eğitimini olumsuz etkiliyor. Ayrıca değerlerimizi çocukların seviyesine uygun anlatan ve anlatımı etkileyici olan kitapların nadir olması da bana göre bir sorun teşkil ediyor.” (Ç18)

Değerler Eğitiminde Olumlu Etkisi Olan Dış Faktörler Teması

Değerler eğitiminde olumlu etkisi olan dış faktörler ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren çalışmalardan elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Olumlu Etkisi Olan Dış Faktörler İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Değerler Eğitiminde Olumlu Etkisi Olan Dış Faktörler	Aile	Rol model olma	Ç18,Ç24,Ç20,Ç13,Ç5
		Bilinçlenme	Ç20,Ç18,Ç21,Ç2,Ç16, Ç1
		Tutarlı davranış sergileme	Ç20,Ç24,Ç1
		Değer Öğretimi	Ç20,Ç24,Ç13,Ç5,Ç4
Değerler Eğitiminde Olumlu Etkisi Olan Dış Faktörler	Öğretmen	Rol model olma	Ç24,Ç20,Ç13,Ç10,Ç2,Ç22
		Rehberlik etme	Ç24,Ç8,Ç2,Ç22
		İletişim	Ç24,Ç20
		Tutarlı olma	Ç20
		Motive etme	Ç20,Ç2

İncelenen çalışmalara göre değerler eğitimine olumlu yönde etkileyen faktörlerin başında ailenin ve öğretmenin öğrenciye rol model olması, yol göstermesi gelmektedir.

“Ailenin sorumluluğu çocuk yaşta, çok küçük yaşta bunu çocuğa öğretmeli ve aynı zamanda kendisi de uygulamalı. Yani aile belki de çocuk anlamıyor diye yanlışları yapıyor yapıyor ondan sonrada bu çocuk niye böyle oldu diyor. Aslında kendi yaptığı yanlışları çocuk bir kayıt cihazı gibi kaydediyor. Aslında bunu aileden öğreniyor aile bunun farkında bile değil. Yani aile, doğrusunu yaparak kendi uygulayarak çocuğa örnek olmalı ama bunu yapmıyor. Hatta tam tersi çocuk yapmaya kalksa bile mesela tramvayda ben daha öncede karşılaştım, çocuk yer verecek mesela annesi dizine bastırıyor kalkmasını engelliyor.” (Ç13)

“Önce öğretmen model olmalıdır. Güzel sözler söyleyerek, kararlı olarak, verdiğim sözü tutarak, davranışlarıma dikkat ederek model olmaya çalışıyorum. Çocuklar sınıf içerisinde öğretmenlerini model aldıkları için benim davranışlarıma dikkat ediyorlar.” (Ç20)

“Değerler eğitimi sürecinde ailelere büyük rol düşmektedir. Okulda anlatılan veya konuşulan değerlere yönelik aileler, çocuklarının uygulama sürecini takip etmezse çocuğun o davranışı kazanmasının da zorlaştığını düşünüyorum. Mesela, çocuğun elindeki yiyeceği kardeşiyle veya bir arkadaşıyla paylaşmadığını gören bir aile bireyinin müdahale etmesi gerekir diye düşünüyorum.” (Ç18)

Ç1 çalışmasındaki bir öğretmen değerler eğitiminde ailenin tutarlı davranışın öneminden bahsetmektedir. *“...Örneğin baba evde küfür ediyor. Adam sahtekârın hursuzun birisi diyelim. Bu çocuğun ne kadar dürüst ve doğru olmasını sağlayabiliriz*

ki! Bu çocuk küfrün kötü bir şey olduğunu okulda biliyor. Ama eve gittiği zaman babası annesine küfür ediyor.”

Değerler Eğitimde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri Teması

Değerler eğitimi kazanımlarının ne düzeyde kazandıklarını ölçen değerlendirme yöntemleri ile ilgili öğretmen görüşlerini içeren çalışmalardan elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Değerlendirme Yöntemleri		Gözlem	Ç11,Ç8,Ç23,Ç20,Ç21,Ç22,Ç4
		Öz değerlendirme /Akran Değerlendirmesi	Ç11,Ç22
	Sınıf İçi	Soru cevap	Ç11,Ç20,Ç22
		Pano hazırlatma	Ç11
		Kitaptaki değerlendirme sorularını yaptırma	Ç8
		Dijital Platform	Ç8
		Rehberlik servisinin hazırladığı ölçeği kullanma	Ç23
	Sınıf Dışı	Ödevlendirme	Ç11
		Veli ile iletişim	Ç11,Ç20,Ç22

Tablo 7’de görüldüğü üzere çalışmalardaki öğretmenlerin değerler eğitiminin kazanım sürecinin takip etmek için en sık gözlem, soru-cevap, veli ile iletişim sağlama, öz/akran değerlendirme gibi değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmalarda değerler eğitimine yönelik herhangi bir değerlendirme yöntemi kullanmayan öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

“Şu an yok öyle bir ölçeklendirme şeklinde yapabileceğim bir belirleyebildiğim bir düzey yok. Bir değişim olup olmadığını hani bizim düzeltmeye çalıştığımız bir yanlışlık olduğunda hani gözleme dayalı olarak bir değişim olup olmadığını o şekilde fark edebiliyoruz.” (Ç23)

“Yok. Çünkü şey bu normal bir ders olmadığı için yani amaç ve kazanım yok, sınav yapabileceğimiz bir ders olmadığı için değerlendirme yapabilmek adına yine gözlem yapıyoruz. Çünkü bunun bir ölçütü yok. Yani çocukların davranışları ya da karşılaştıkları bir olayda verdikleri tepkiye bakarak değerlendirme yapıyoruz.” (Ç21)

“Dürüstlük, saygı, sorumluluk değerlerini ödevlendirmelerden anlıyorum. Aile ile iletişimde ne kazandı ne kazanmadı anlıyorum. Öğretmenle olan iletişiminden ve akran iletişiminden. Çocuk, kendisini oyun sırasında belli ediyor.” (Ç11)

“Öz değerlendirme formu, kompozisyon, günlük yazma vb... Evet, soru cevap veya benzer bir durumu canlandırarak verilen tepkileri ölçüyoruz.” (Ç22)

“Sınıfta soru sorarak, örnek olay anlatıp sonucunu çocuklara tamamlattırarak değerlendiriyorum.” (Ç11)

“Morpakampüs’te en sonda ölçme-değerlendirme var. Ondan yararlanıyorum. Ya da herhangi bir örnek olay verip hangisi doğru yanlış diye canlandırma yapabiliyorum.” (Ç8)

“Sınıf içi tutum ve davranışlarındaki sürekli olumlu değişiklikler ve ailelerinden olumlu dönütler alarak.” (Ç20)

Ayrıca çalışmalardaki öğretmenlerin bir kısmı değerler eğitiminin değerlendirilmesinin olamayacağını da belirtmişlerdir.

“Bunu değerlendirmek, sınavla bunu değerlendirmek kesinlikle olmamalı” (Ç8)

Değerler Eğitiminin Etkliliği ile İlgili Öneriler Teması

Etkili değerler eğitimi için öğretmen önerilerini içeren çalışmalardan elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 6. Etkili Değerler Eğitimi için Öğretmen Önerilerinden Elde Edilen Tema, Kategori ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Değerler Eğitiminin Etkliliğini Arttırmak İçin Yapılan Öneriler	Aileye Yönelik	Eğitim verme	Ç8,Ç11,Ç16,Ç7,Ç18, Ç14,Ç15,Ç10,Ç1
		Sorumluluk almalarını sağlama	Ç8,Ç11,Ç5,Ç3
	Öğretim Programlarının Düzenlenmesine Yönelik	Eksik değerlerin kazanım olarak eklenmesi	Ç8,Ç16,Ç7
		Değerlerin yaş / kademeye uygun verilmesi	Ç8,Ç14,Ç1
	Eğitim Sistemine Yönelik	Sınav sistemine çözüm üretilmesi	Ç23
		Sınıf mevcutlarının azaltılması	Ç16
		Kılavuz kitapçık verilmesi	Ç18,Ç15
	Öğrenme-Öğretmen Süreine Yönelik	Değerle eğitimi ile ilgili ders saatinin arttırılması	Ç8,Ç14,Ç15,Ç3
		Değerler eğitimi ayrı bir ders olarak verilmeli	Ç23,Ç11,Ç18,Ç1
	İçin Yapılan Öneriler		Dijital platformun ve eğitici metinler kullanılması
Görsel materyal kullanılması			Ç8,Ç11,Ç5
Düz anlatım metodu dışında alternatif öğretim yöntemlerinin kullanılması			Ç8, Ç5,Ç12,Ç7,Ç18, Ç10
Etkinliklerin arttırılması			Ç7,Ç15,Ç10,Ç3
Kitap okutma			Ç7

	Kazanılan değerlerin ödüllendirilmesi	Ç18
Öğretmenlere Yönelik	Rol model olma	Ç8,Ç7
	Diğer öğretmenlerle işbirliği	Ç23,Ç7
	Konu ile ilgili eğitim verilmeli	Ç23,Ç11,Ç16,Ç18,Ç15
	Öğrenciyi aktifleştirme	Ç12,Ç11,Ç5,Ç18,Ç3
	Aile ile işbirliği	Ç11,Ç7,Ç18

Ele alınan çalışmalardaki öğretmenlerin görüşlerine göre değerler eğitiminin etkililiğini arttırmak için ailelerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili eğitim verilmesi, değerler eğitiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılarak öğrenciyi derste daha aktif hale getirilmesi gerekmektedir.

Çalışmaların bir kısmında değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

“Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.” (Ç16)

“Değerler eğitimine yönelik önce biz öğretmenlere, daha sonra ailelere olmak üzere yetişkinlere eğitim verilmesinin bu sürece daha faydalı olacağı kanaatindeyim.” (Ç18)

“Bireylerin değer sistemi oluşumunda şüphesiz aile, sosyal çevre kitle iletişim araçları etkilidir ancak bireyin değer oluşumunda sadece okul formal bir yapıya sahiptir Dolayısıyla yeni nesillere vermek istediğimiz değerleri etkili bir şekilde yerine getirmek için öğretmen eğitimine önem vermeliyiz.” (Ç11)

Ele alınan çalışmalarda değerler eğitiminin var olan programlarda ders saati olarak yetersiz oluşu ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiği ve değerleri içeren öğretim programlarının kademeye göre güncellenmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

“Değerler eğitimi ayrıca bir ders olarak verilmeli ve okul-aile işbirliği yapılmalı.” (Ç18)

“Sosyal bilgiler dersinde ders saatleri yeterli değil. Ders süresi muhakkak artırılmalı. Öğretmenler bu konuda neler yapabilirler bu konuda hizmet içi eğitim verilmelidir. Etkinlikler çok az, etkinliklerin artırılması gerekir. Aileler de bu konuda eğitilmeli...” (Ç15)

“On saat Türkçe, matematik, on saat hayat bilgisi on saat de değerler eğitimi. Bunu sağladığımız takdirde uygulamada çok fazla problem yaşamayacağız. Çünkü bu yaşlarda kazandırdığınız davranışlar ilerleyen yaşların temelini oluşturacak.” (Ç14)

“Program değerler eğitimini de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmeli.” (Ç16)

Değerler eğitiminde düz anlatım metodu yerine alternatif öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği fakat bu yöntemlerin kullanılabilmesi için fizik ortamların uygun olması gerektiği ve değerler eğitimi uygulamalarında öğretmene yol gösterecek kılavuzların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

“Yaparak - yaşayarak öğrenilmesi gerekir. Buradaki etkinlikler yaparak - yaşayarak olursa böyle bir ortam olursa okulda, sınıfta daha kalıcı olur. ... Hem olumlu hem olumsuz ikisi bir arada verilirse çocuk ayırımı yapabilir. Yoksa dostluk bu deyip zıddını görmezse onu ayırt edemez. ... Çocuğa buldurarak değerler verilmeli. Buldurma yöntemi daha kalıcı olur. ... Hayat bilgisi dersi bence drama edilmeli, yaparak - yaşayarak öğretilmeli.” (Ç8)

“Tarih derslerinde değerler eğitimi yapmak istiyorsak etkinlikler yapmalıyız. Öğrenci derse katılarak daha iyi öğrenir. Bazı beceriler bu şekilde kendiliğinden gelişir.” (Ç12)

“Sınıf mevcudlarımız çok kalabalık. Verilen eğitimin kaliteli olması için sınıflardaki öğrenci sayılarının düşürülmesi gerek.” (Ç16)

“Değerler eğitimi uygulamalarına yönelik etkinlik kitapçuları hazırlanmalı, okullarda değerler eğitimi uygulamaları sistematik bir şekilde yapılmalıdır.” (Ç15)

SONUÇ

Bu araştırma çeşitli kademelerde görev yapan farklı branştaki öğretmenlerin okullardaki değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini içeren çalışmaların birleştirilmiş bir meta sentez çalışmasıdır. Elde edilen nitel veriler değerler eğitimi kavramı, öncelikli değerler, öğretim süreci, uygulamalar, karşılaşılan sorunlar, değerler eğitimine olumlu etkisi olan dış faktörler, değerlendirme yöntemleri, değerler eğitiminin etkililiğini arttırmak için yapılan öneriler olmak üzere sekiz tema altında toplanmıştır.

Öğretmenler ahlaki, kültürel, evrensel değerlerin genç nesillere mutlaka aktarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özalp ve Akpınar (2021) ve Demir İşcan (2014) çalışmalarında da öğretmenlerin telkin ve yönlendirmeleriyle değerlerin aktarılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalardaki öğretmenler, kendi branşlarına ait öğretim programlarındaki bir sütunda bulunan değerlerin yeterli olmadığını planlı, programlı ve değerlendirmeye tabii olacak ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Evrensel değerler, ahlaki değerler, milli değerler, bireysel değerler olmak üzere dörde ayrılan öncelikli değerler teması altında öğretmenlerin önemseydiği ilk altı değer; sorumluluk, saygı, sevgi, adalet, vatan sevgisi ve dürüstlüktür. Öncelik verilen değerlere bakıldığında öğretmenlerin beklediği, görev bilincine sahip, karşısındakinin fikirlerine saygı duyan, dürüst, çevresine karşı adil davranan ve vatanına bayrağına sahip çıkan öğrencilerdir. Elde edilen bulguyu destekleyen alan

yazında çalışmalar bulunmaktadır (Dinçer ve Çetin, 2021; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Görgüt ve Tutkun, 2018; Thornberg ve Oğuz, 2013). Bu değerler toplumun düzenini, uyumunu sürdürmek için toplumsal değerleri ve normları ifade etmektedir. Çünkü dürüst bir birey karşındakine adaletli davranan, sorumluluk duygusuna sahip olan hem karşındakine hem de vatanına saygı gösterendir. Farklı kademelerde çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerin bu değerleri vurgulaması, 21. yüzyılda hızla gelişen teknolojinin getirdiği bireyselleşme ile bireyler arası saygının, adalet duygusunun ve dürüstlüğün azalması konusunda sıkıntı yaşadığı düşünülebilir. Ele alınan çalışmalarda temizlik, nezaket ve merhamet en az tekrarlanan değerler olması dikkat çekicidir. Ülkemizde ve dünyada yaşanan COVID-19 pandemi süreci, kirlilik problemleri, günümüzde yaşanan insana şiddet haberleri dikkate alındığında da temizlik, nezaket ve merhamet değerleri önemle vurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Değerler eğitiminde öğretmenlerin en sık kullandığı yöntem-teknikler örnek olay, drama ve düz anlatım, materyal olarak da en sık video, afiş, ders ve hikâye kitaplarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adayları ile yapılan Kurtde Fidan (2009) çalışmasında değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olacak örnek olay gibi uygulamaların yaptırılması, sosyal projelerde görevlendirilmesi ve sinema, film seyrettirilmesi gerektiği belirtilmiştir. İncelenen çalışmalarda değerler eğitimi kapsamında öğrencilerin katılımını sağlayacak sınıf içi etkinliklerin (pano, afiş hazırlatma, rol oynama, drama vb.) ve günlük yaşamla iç içe olarak tasarlanan sınıf dışı etkinliklerin (gezi, huzur evi ziyaretleri, ağaç dikme, tiyatro vb.) yapıldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenler tarafından genellikle geleneksel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bunun sebebi öğretmenlerin değerlerin öğretimi ile ilgili alternatif yöntem ve tekniklerin bilinmemesinden kaynaklı olabilir. Öğretmenlere bu konu ile ilgili uygulamalı olacak şekilde hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf içi ve sınıf dışı yapılan etkinliklerin yanı sıra öğretmenlerin iyi birer rol model olması gerektiği de çalışmalarda vurgulanmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Abukan, 2019; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Görgür ve Tutkun, 2018; Şentürk ve Arslan, 2019). Çalışmaların birkaçında değerler eğitimi uygulamalarında veli ile işbirliğinin de yapılması gerektiği belirtilmiştir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen Samar, Safder ve Akram (2021) çalışmasında öğrenciye ideal davranış etiği ve değerlerini benimsemesi için ebeveynlerinin dahil olduğu işbirlikçi bir ortama ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadığı sorunlar öğrenci, öğretmen, öğretmenden ve çevre kaynaklı olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunların en başında öğrencilerin değerler eğitimini önemsememesi ve kayıtsız kalmasıdır. Alan yazı taraması sonucunda benzer bulguya sahip çalışmalar bulunmaktadır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014;

Gömlüksiz ve Kılınç, 2015; Pırnaz ve Kuru, 2022). Bunun sebebi sınav odaklı eğitim sisteminde başarı ölçütünün sınavlardan alınan notlar olması öğrencilerin başarıyı değerlerden çok daha önemseydiği söylenebilir. Öğretmenlerin değerler ile ilgili bir eğitim almaması dolayısıyla öğretim esnasında değerleri somutlaştırarak nasıl vereceklerini ve farklı yöntem teknikleri nasıl kullanacaklarını bilmedikleri ifade edilmiştir. Değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin bir eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Elde edilen bulguyu destekleyen Çelikkaya ve Filoğlu (2014), Deniz (2018), Görgüt ve Tutkun, 2018; Ogelmen ve Erten Sarıkaya (2015), Şahin ve Katılmış (2016) çalışmalarında da öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmalardan birinde değerler eğitimi etkinlikleri için maddi kaynak sıkıntı yaşadığını vurgulamıştır. Bu bulguyu destekleyen Gömlüksiz ve Kılınç (2015) çalışmasında değerler eğitimi etkinliklerine gerekli olan mali desteğin sağlanmadığını ifade etmiştir. Öğretim programları ile aktarılan değerlerin bir kısmının yaşa ve seviyeye uygun olmaması, programlarının başarı odaklı sınav sistemine göre hazırlanmasından dolayı öğretim programlarının yoğunluğundan öğretmenlerin konuları bile bazen yetiştirmekte zorlandıkları süre sıkıntısı yaşadıklarından dolayısıyla değerlerin es geçildiği, başarının değerlerin önüne geçtiği belirtilmiştir (Abukan, 2019; Ünlü ve Kaşkaya, 2018; Pırnaz ve Kuru, 2022). Öğretim programlarının yanı sıra ders kitaplarının da değerler eğitimi yönelik etkinliklerde oldukça kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde 9, 10 ve 11. sınıf Tarih dersi öğretim programlarını ve kitaplarını inceleyen Keskin (2015) ile 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelendiği Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013) çalışmalarında ders kitaplarının ve değerler eğitimi içerik ve estetik yönden uygun olmadığı belirtilmiştir. Okulda ne kadar iyi bir değerler eğitimi verilirse verilsin ailenin bu konudaki ilgisizliği ve bilinçsizliği bu eğitimin önündeki en büyük engellerden biridir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) ile Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) çalışmalarında yaşanan esas sorunun ailelerin değerler eğitimi konusundaki bilgi eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Bir diğer engel ise çocuğu içinde bulunduğu fiziki ve sanal dünyadır. Fiziki dünyadaki gittiği okulun maddi/fiziki imkansızlıkları ile arkadaş grubunun olumsuz etkisi, sanal dünyada ise sosyal medyada kötü kullanımı, televizyonlardaki toplum ahlakına uymayan diziler, filmler çevresel kaynaklı sorunlar içerisinde. Elde edilen bulguyu destek nitelikte Veugelers (2000) çalışmasında okul kültürünün öğretmenlerin öğrenciler aktarmak istediği değerler üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Ele alınan çalışmalara göre etkili bir değerler eğitimi için en önemli iki faktör aile ve öğretmendir. Burada esas vurgulanan, değer öğretimindeki örtük öğrenmelerdir. Bu konuda ailelerin bilinçlendirilip değerler eğitiminin aslında ailede başladığının farkına varılması, rol model olup tutarlı davranışlar sergilenmesi ve aynı şekilde okulda da öğretmenin öğrencilerle iletişim halinde olup aktardıkları ile yaptıklarının örtüşmesi, öğrenciye davranışları ile yol göstermesi ve rehberlik etmesi değerler eğitiminin etkililiğini arttırmaktadır. Veugelers (2000) çalışmasında da hem

yapılandırıcılık hem de eleştirel pedagojiye göre öğretmenlerin değerleri doğrudan öğrenciye aktaramayacağı çünkü öğrencilerin kendi anlam kavramlarını inşa edip kendi değerlerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bundan dolayı öğretmen ve ailenin teşvik edici ve yol gösterici olması çok önemlidir. Bayırlı (2018) çalışmasında ilkokul 3. sınıfta aile birliğine önem verme değer kavratıldığında öğrencilerin sevgi, saygı, sorumluk, dayanışma değerlerinin geliştiği ve bu değerleri davranış hale getirdiği görülmüştür. 0-6 yaş bireyin hayatının temelini atıldığı yaş aralığıdır (Güneş, 2017). Bu temel ailenin rehberliğinde atılmaktadır. Bu dönemde kişilik gelişiminde, aile değerlerinin etkisi çoktur. Ailede edinilen bu kazanımların ileride değişmesi çok zor (Yılmaz, 2010) olduğu için ailenin değerler eğitimindeki rolü çok önemlidir.

Değerler eğitimi ayrı bir programa sahip olmadığı ve değerlerin öğretmenler tarafından genellikle etkinliklerle ya da sözel/sözel olmayan iletişimle aktarıldığı için daha çok gözlem yolu ile değerlendirilmesi yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca soru-cevap yöntemi, öğrenci ve veli ile iletişim halinde olma, öz/akran değerlendirme ile değerlerin kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesi yapıldığı da ifade edilmiştir. Çoğunlukla gözlem, soru cevap yöntemlerinin kullanılması ve iletişim sağlayarak değerlendirmenin yapılması öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksikliği yaşadığı söylenebilir. Değerlerin kazanımı süreklilik isteyen bir eğitim olduğu için süreci değerlendirilebilmesi için alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

Etkili bir değerlendirme eğitimi için öğretmen önerileri; aileye, öğretim programlarının düzenlenmesine, eğitim sisteminin yapısına, öğretme-öğrenme sürecine ve öğretmenlere yönelik olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Aileye yönelik önerin başında ailelere bu konu ile ilgili eğitim verilmesi gelirken, öğretim programlarına yönelik önerilerde değerlerin yaş ve kademeye göre yeniden düzenlenmesi hatta değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca derslerde etkinlikleri düz anlatım dışında görsel materyaller ile alternatif yöntem tekniklerin kullanabilmek ve öğrenciyi aktifleştiren etkinliklerin gerçekleştirilebilmek için de öğretmen bu konu ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Elde edilen bulguyu destekleyen Aktepe, Keser ve Şeref (2020) çalışmasında değerler eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların sürekliliği sağlanması ve öğrencilere somut yaşantılarla verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Dinçer ve Çetin (2021) çalışmasında da öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi, programların içeriğinin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerler eğitiminin gerekliliğinin oluşunun farkındadır. Fakat değerler eğitiminin uygulanmasında ciddi sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin sınav odaklı bir eğitim sisteminde ders kazanımlarını daha çok önemsedikleri değerler eğitimi kazanımlarına karşı ilgisiz davrandığı

sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarındaki değerler eğitimi ile ilgili kazanımlarının yaşa/kademeye uygun olmadığı, kazanımların yetersiz kaldığı, öğretmenlerin bu kazanımları somutlaştıracak öğretim yöntem tekniklerini bilmediği görülmüştür. Etkinlikleri yapmak isteyen öğretmenlerin de okulda maddi ve fiziki sıkıntılar yaşandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla değer eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı söylenebilir. Sonuç olarak okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının bilgi düzeyinde kaldığı, istenilen düzeyde verilemediği ve bu konuda belli bir standardın olmadığı ortaya konulmuştur.

ÖNERİLER

- Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda değer öğretiminde ailelerin de sorumluluk almalarını sağlamak adına okul aile işbirliği sağlanarak değer odaklı projeler geliştirilmesi önerilebilir. Bu sayede ailelerin bu süreçte etkin rol almaları değerler eğitiminin niteliğini arttıracaktır.
- Değer aktarımının öğretim programlarında yaş ve kademeye göre bütüncül bir bakış açısı ile verilmesi gerekmektedir. Bu durumun programlara sağlıklı bir şekilde yansıtılabilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi çözüm sağlayabilir.
- Öğretim programlarındaki var olan değer kavramlarının yanı sıra öğrenci ihtiyacına göre değerler eğitiminde öğretmenlere özerklik verilip programlarda esneklik yaratabilmesi sağlanabilir.
- Çalışma sonucunda değerler eğitimi sadece öğretmenler tekeline bırakılmış gözükmektedir. Okul idaresi, okul çalışanları, öğretmen, aile arasında işbirliği sağlanmalıdır. Böylece herkesi tutarlı davranışı sonucunda değerler eğitimi etkili olacaktır.
- Değerler eğitimine yönelik öğrenciyi teşvik edici uygulamaların (temiz sınıf uygulaması vb.), değerleri kişilik haline getirmesi için sınıf içi/dışı etkinliklerin sürece yayılarak yapılması ve bu süreci takip edebilmek için alternatif değerlendirme yollarının kullanılması değerler eğitiminin etkililiğini olumlu yönde arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Abukan, F. (2019). Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Farkındalık Düzeyleri Materyal ve Okul Politikası Oluşturulmasına Yönelik Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Aktepe, V., Keser, H. ve Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Değerler Ve Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 897-918.
- Aydın, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri (Isparta İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Balcı, A., ve Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler Ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2681-2692. DOI: 10.24106/kefdergi.3594.
- Bayırlı, H. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında Değerler Eğitimi: Aile Birliğine Önem Verme. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Birkök, M. C. (2019). Değerler Sınıflandırması. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 493-498.
- Can, H. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çelikkaya, T. ve S. Filoğlu. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çetin Korkmaz, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Okulda Değerler Eğitimi: Bir Olgu Bilim Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91.
- Demircan Işcan, C. (2014). Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimindeki Tercihleri. *İlköğretim Online*, 13(4), 1203-1222.
- Deniz, D. (2018). Matematik Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(9), 678- 705. DOI: 10.26466/opus.476727
- Diñer, B. ve Gözel, Ü. (2019). İlkokul Programlarında (1-4) Yer Alan ve Kazandırılması Hedeflenen Değerlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (38), 207-234. DOI: 10.34234/ded.536439
- Diñer, B. ve Çetin, İ. (2021). Değerler Eğitiminin Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına Entegrasyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler-3*, 42-62.
- Durdukoca, Ş. (2019). Identifying The Attitudes and Views of Social Sciences Teachers Toward Values Education in Turkey. *World Journal of Education*, 9(1), 103-117.
- Erbaş, A. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Beklentiler, Uygulamalar ve Öneriler. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Ergün, A. (2021). Öğretmenlerin Değer Kavramına İlişkin Bilişsel Kurguları ve Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Erwin, J. E., Brotherson, J. M. & Summers, A. J. (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research, *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınc, H. H. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 35-45.

- Görgüt, İ. ve Tutkun, E. (2018). Views of Physical Education Teachers on Values Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 317-332.
- Göz, K. (2014). Toplumsal Değerler Bağlamında Yaşama Hürriyeti. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 85-101.
- Gözel, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerler Eğitimi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güneş, N. (2017). 0-6 Yaş Arası Çocukların Gelişim Düzeyleri ile Annelerinin Aile İşlevleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gürhan, E. (2017). İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21) , 29-55
- Keskin, Y. (2015). Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 659-674.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Önem Sırasına ve Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 33-44.
- Kurtde Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Kuş, D. (2009). İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kuzu, K. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Lickona, T. (1991) *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://tkkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (E.T.:16.05.2022).
- Memişoğlu, H. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerler Eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58,47-63.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The Prisma Statement. *PLoS Med*, 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Ogelman, H. G. ve Erten Sarıkaya, H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Okumuş, O. (2021). History Courses and Values Education: History Teachers' Evaluation of History Education Processes in Turkey in Terms of Values Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 172-193.
- Öncül, K. (2021). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özalp, M. T. ve Akpınar, M. (2021). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 544-565
- Öztürk, A. (2021). Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Bir Karma Yöntem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Pınaz, E. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kök Değerlere Yönelik Görüşleri (Kahramanmaraş İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.

- Pırnaz, E. ve Kuru, E. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 160-173. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1008843>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sallan Gül, S. ve Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal Bilimlerde İçerik ve Söylem Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(Özel sayı1), Ö181-Ö198.
- Samar, S., Safder, M. & Akram, N. (2021). Teachers' Opinion About Students' Ethics and Values: An Ethnographic Study of The Institute of Education and Research, University of The Punjab. *Zauq-E-Tahqeeq*, 3(2), 73-89.
- Staneva, A. A., Bogossian, F. & Wittkowski, A. (2015). The Experience of Psychological Distress, Depression, and Anxiety During Pregnancy: A Meta-Synthesis of Qualitative Research. *Midwifery*, 31, 563-573.
- Süslü, E. (2021). Matematik Dersinde Değerler Eğitimine Yönelik Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi.
- Şahin, T. ve Katılmış, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16
- Şentürk, G. ve Arslan, M. (2020). Fen Bilimleri Dersinde Değerler Eğitiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 5(1), 55-88. DOI: 10.51280/yjer.2020.003
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' Views on Values Education: A Qualitative Study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ): A 32-Item Check List for Interviews and Focus Groups. *Int. J. Qual. Health Care*, 19, 349-357.
- Ulusoy, K. (2021). History Teachers' Opinions About The Treatment of Values Education. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 139-151.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli Bir Kavram Olarak "Değer ve Değerler Eğitimi". İçinde R.Turan ve K. Ulusoy (Editör), *Farklı Yönleri ile Değerler Eğitimi* (s. 3-15). Ankara: Pegem yayınları.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338
- Ünlü, İ ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Yılmaz, H. (2010). Çocuğun Ailede Kazanacağı Önemli Bir Değer: Kanaatkârlık. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6(18), 55-58.

Ek 2: Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalara Ait Bilgiler

Çalışma Kodu	Yazar/Yıl	Çalışma Konusu	Veri Toplama	Veri Analizi	Yayın Türü	Araştırma Deseni	Örneklem
Ç1	Aydın, M. (2019)	Sınıf öğretmenlerinin eğitimde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınıp yorumlanması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	20
Ç2	Gözel, Ü. (2018)	Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile ders kitaplarındaki etkinlikler değerler bakımından incelenip değerlerin uygulama süreci ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması	Doküman İncelemesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel analiz İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	45
Ç3	Can, H. (2022)	Sosyal Bilgiler derslerinde değer eğitiminin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	20
Ç4	Öztürk, A. (2021)	Görsel Sanatlar Dersinde Değerler eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler dahilinde incelenmesi	Ölçek Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	SPSS Betimsel Analiz	Yüksek Lisans Tezi	Karma	100 (Nitel) 20(Nitel)
Ç5	Ulusoy, K. (2021)	Tarih öğretmenlerinin değerler öğretimine ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Makale	Nitel	30
Ç6	Süslü, E. (2021)	Matematik dersinde değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	20
Ç7	Öncül, K.(2021)	Matematik öğretim programlarındaki kök değerlere ve değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel Analiz	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	20
Ç8	Erbas, A.(2020)	Hayat bilgisi öğretim programındaki değerlerin ders kitaplarındaki yeri ve hayat bilgisini derslerinde değerlerin nasıl verildiği durumunun ortaya konulması	Doküman Analizi, Görüşme, Gözlem	Betimsel analiz İçerik analizi	Doktora Tezi	Nitel	30
Ç9	Pınmaz, E. (2020)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin ve öğretim programında yer alan on kök değer ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	30
Ç10	Şentürk, G. ve Arslan, M. (2020)	Değerler eğitiminin Fen Bilimleri dersinde uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Makale	Nitel	12
Ç11	Ergün, A. (2021)	Öğretmenlerin değerler kavramına yönelik bilişsel kurguları ile değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşünün alınması	Repertory Grid ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel analiz İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	40
Ç12	Okumuş, O. (2021)	Tarih öğretmenlerinin tarih derslerindeki değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Nitel veri analizi	Makale	Nitel	16

Ç13	Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2020)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili tecrübeleri ve görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Makale	Nitel	16
Ç14	Bayırılı, H., Doruk, O. Ve Tüfekçi, A. (2020)	Farklı branşlardaki öğretmenlerin değerler eğitiminin uygulanışı ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Makale	Nitel	10
Ç15	Memişoğlu, H. (2017)	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Makale	Nitel	27
Ç16	Uzun, M. ve Köse, A. (2017)	Okulöncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Makale	Nitel	20
Ç17	Firat Durdukoca, Ş. (2019)	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve değerler eğitimi uygulamalarına ait öğretmen görüşlerinin alınması	Ölçek Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	SPSS İçerik analizi	Makale	Karma	135(Nitel) 45(Nitel)
Ç18	Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019)	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin önemi, sınıf içi yapılan çalışmalar, olumsuz etkileyen faktörler ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel analizi	Makale	Nitel	21
Ç19	Diğer, B. Gözel, Ü. (2019)	İlköğretim programlarındaki kazandırılması planlanan değerlere ilişkin sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	Betimsel analizi İçerik analizi	Makale	Nitel	10 (öğretmen) 10 (veli)
Ç20	Çetin Korkmaz, M. (2019)	Okulöncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ve önemi ile ilgili görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	20
Ç21	Çelik, Ç. (2020)	İlköğretimdeki uygulanan değerler eğitimi ile ilgili öğretmen, psikolojik danışmanların ve yöneticilerin görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu, Gözlem ve Doküman Analizi	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	26
Ç22	Özleşmiş, N. (2019)	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	34
Ç23	Güleş, E. (2019)	Matematik öğretim programındaki değerlerin, matematik dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi ile ilgili öğretmen görüşü ve ilgili etkinlikler sonucunda öğrenci görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu Etkinlikler	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	8 (öğretmen) 8 (öğrenci)
Ç24	Yalçın, M. (2019)	5. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki Değerler Eğitimiyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin alınması	Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	31

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI¹

Betül ASLAN², Melek KÖRÜKCÜ³

Çocukluk dönemi yaşamın en önemli ve kritik dönemini kapsamaktadır. Çocukluk dönemine bağlı olarak bireyin geleceği şekillenmektedir. Çocukluk döneminin nasıl geçtiği toplumların gelişmesi ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Akyüz (2001) çocukluk dönemi uygun olmayan şartlarda geçenlerin sadece aileye değil toplumun her kesimini etkileyeceğini belirtmiştir. Bu açıdan çocukluk döneminin hassas bir dönem olduğu ifade edilebilir. Uğur (2018) çocukluk kavramının tarihsel süreç içerisinde tüm toplumlarda var olduğunu ancak toplumun bu kavrama yüklediği anlamın çeşitlilik gösterdiğini aktarmıştır. Franklin (1993) ise çocukluğun sabit bir dönemi olmadığını, sosyal yapıya, tarihe ve kültürlere göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

İnsanların mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmeleri için temel insan haklarının güvence altına alınmış olması gerekmektedir. Çocuklarında güvenli, mutlu, umutlu ve huzurlu bir yaşam sürmeleri ve gelecek içinde olmaları için de bazı haklar gereklidir (Sarı, 2016; Kaya, Baykuzu Gündüz ve Erden, 2020). Çocuk hakları söz konusu olduğunda, yaşama hakkından eğitime, zihinsel ve fiziksel korunmaya, sığınma ve sağlığa kadar çocuğun hayatta kalmasını ve kaliteli bir hayat sürmesini sağlayan tüm haklar evrensel olarak kabul edilmiştir. Bu haklar çocuğun güvenli bir ortamda yetiştirilmesi gerekliliğinin anlaşılması üzerine geliştirilmiştir. Çocuğun korunması gerektiği düşüncesi uzun bir sürecin ürünüdür. Ulusal ölçekte yaşanan doğal felaketler, savaşlar vb. yıkımlar sonucunda hem iş gücü hem de toplumların ve insanlığın geleceği olarak çocukların görünmesini sağlamıştır (Kobat, 2009).

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Melek KÖRÜKCÜ danışmanlığında Betül ASLAN tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Mersin

³ Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bu noktada çocukların korunması düşüncesi ulusal ve uluslararası boyutlarda fark edilip çocukların korunması ile ilgili düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılmıştır.

19. Yüzyılın sonuna kadar çocuğun bir yetişkin olmadığı, çocukluk döneminin farklı bir dönem olduğu anlayışı gelişerek devam etmiştir. Çocuk hakları ile ilgili olarak 20. yüzyılın ilk büyük girişimi 1912 yılında ortaya çıkmıştır. Anne ve çocukları koruma adına İsviçre’de uluslararası bir merkez kurma girişimi gerçekleştirilmiştir. Benzer bir girişim 1913’te Belçika’da gerçekleşir. Ancak 1914 yılında bu tür çalışmalara I. Dünya Savaşı nedeniyle ara verilmek zorunda kalınmıştır (Akyüz, 2018; Sucu, 2020). Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra, çocukları korumak için 1919’da Birleşik Krallık’ta “Çocukları Koruma Fonu” kurulmuştur. Bu fona katkıda bulunan Eglantyne Jebb, 1922’de Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi oluşturmuştur. 1921 yılında Belçika hükümetinin öncülüğünde Brüksel’de bir konferans düzenlenmiş ve Çocukları Koruma Birleşmiş Milletleri kurulmuştur. Milletler Cemiyeti tarafından 1924 yılında “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” kabul edilmiştir (Akyüz, 2018; Uçuş, 2013).

İkinci dünya savaşı ve sonrasında yaşanan gelişmeler devletlerin çocuklara daha fazla özen göstermesine neden olmuştur. Çocuk ve çocukluk ayrı kategoriler olarak kabul edilmiştir. Savaşlarda en fazla ezilen, sorun yaşayan, kayba uğrayan çocuklar noktasında dünya devletleri duyarlı olmaya başlamışlardır. Bu noktada atılan adımların ilki 1946’da Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF’in kurulmasıdır. 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi’nde çocuklar için bir madde yer almıştır. Bu madde çocukların ayrı ve önemli bir özene ihtiyaç duydukları yönündedir. 20 Kasım 1959’da daha büyük bir gelişme yaşanmış ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edilmiştir. Bu gelişmeler çocuk ve çocukluk terimlerinin içeriklerinin değişerek geliştiğini, çocukların biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik açıdan farklı şekillerde ele alınmasını sağlamıştır. Gelişmelerin artması sonucu 20. yy Çocuk Yüzyılı olarak isimlendirilmiştir (Gander ve Gardiner, 2010).

Çocuk ve çocuk haklarına yönelik eğitimlerin eğitim öğretim süreçlerinin başında verilmeye başlanması, çocuk ve çocuk haklarına yönelik farkındalığın artırılmasını sağlamaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenler de önemli bir rol oynamaktadır (Uçuş ve Şahin, 2012; Ekici, 2014; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020). Çocuk ve çocuk hakları konusunda yeterli bilgi ve bilinç düzeyinde olmayan öğretmenler, çocukların zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemde “çocuk ve çocuk haklarına yönelik” bilgi verme ve çocuklarda olumlu tutum oluşturma süreçlerinde yetersiz kalacaklardır. Bu noktada çocuk hakları eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda yeterli bilgi sahibi olması ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının olumlu olması çocuğun düşünce, duygu ve davranışlarının olumlu şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada aşağıdaki problemlere yanıtlar aranmıştır.

Temel problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel olarak çocuk haklarına yönelik tutumları nasıldır?

1. Alt problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve alt boyutları ortalamaları farklılaşmakta mıdır?
2. Alt problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve alt boyutları farklılaşmakta mıdır?
3. Alt problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve alt boyutları farklılaşmakta mıdır?
4. Alt problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve alt boyutları farklılaşmakta mıdır?
5. Alt problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve alt boyutları farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, *“herhangi konu veya olaya yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş, ilgi, bilgi, tutum, beceri, yetenek gibi bir takım özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma”* türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, gönüllük esasına dayalı olarak basit seçkisiz yöntemle seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme, tanımlanmış evrendeki bütün unsurlara örnekleme seçilmesi amacıyla eşit ve bağımsız şans verilmesini amaçlar. Tüm unsurların seçilme imkânı vardır (Özen ve Gül, 2007: 399). Araştırmanın çalışma grubu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, 44 erkek, 133 kadın toplam 177 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Karaman-Kepenekci (2006) tarafından geliştirilen “Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeğinin tek faktörlü olduğunu, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .85 ve yarı test güvenilirlik katsayısının ise .77 olduğunu bulgulamıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 26.0 paket programı kullanarak çözümlenmiş ve analiz edilmiştir. Ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Skewness ve Kurtosis değer aralığı, Kolmogrow-Smirnov Testi anlamlılık değerleri (p) ve verilerle ilgili histogram grafikleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri Skewness ve Kurtosis değerlerinin “-,824 ile -,253” aralığında, Kolmogrow-Smirnov Testi değerinin $p < 0,05$ olduğu belirlenmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği toplam puanı histogramının ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği verilerinin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmada sosyo-demografik bilgi formundaki veriler için frekans ve yüzde değerleri analiz edilmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği toplam puan ortalamaları “cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, mezun olunan lise türü” değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U-Test, üç ve daha fazla değişkenler için ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği İle İlgili Faktör Analizi Bulguları

Çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği ile ilgili faktör analizi yapılmış olup ölçeğin alt boyutlarının olup olmadığı ile ilgili analizler yapılmıştır. Çocuk haklarına yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini analizlerini gerçekleştirmeden önce örneklem uygunluğunu incelemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Çocuk haklarına yönelik tutum ölçeğinin geçerliliği, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği ne denli doğru ölçtüğüne işaret etmektedir. Yapılan faktör analizi yapı geçerliliği hakkında bizi bilgi vermektedir. Faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli sayıda örnekleme ulaşılması gerekmektedir. KMO katsayısı, 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4. KMO ve Bartlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,879
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1619,567
	df	231
	Sig.	,000

Tablo 4'te Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri “0.879” ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 1619,567 olarak bulunmuştur ($p < 0.01$). Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değer, modele doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlara göre verilerin temel bileşenler analizi için uygun olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi İşlemlerine İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	İlk Öz Değerler			Kare Yüklemelerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,556	34,347	34,347	7,556	34,347	34,347
2	1,778	8,081	42,428	1,778	8,081	42,428
3	1,288	5,855	48,283	1,288	5,855	48,283
4	1,255	5,705	53,988	1,255	5,705	53,988
5	1,064	4,838	58,827	1,064	4,838	58,827
6	1,043	4,740	63,567			
7	,912	4,143	67,710			
8	,869	3,949	71,660			
9	,790	3,592	75,251			
10	,736	3,347	78,598			
11	,659	2,994	81,592			
12	,580	2,637	84,229			
13	,533	2,423	86,652			
14	,463	2,106	88,758			
15	,458	2,082	90,841			
16	,391	1,777	92,617			
17	,370	1,683	94,300			
18	,305	1,385	95,685			
19	,281	1,276	96,962			
20	,250	1,137	98,099			
21	,230	1,045	99,144			
22	,188	,856	100,000			

Tablo 5'te çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili soruların 5 faktörlü bir yapıdan geldiği belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %34,34'ünü, ikinci faktör %8,08'ini, üçüncü faktör %5,85'ini, dördüncü faktör %5,70'ini ve beşinci faktör ise %4,83'ünü açıklamakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada 5 faktörün toplam varyansın %58,52'sini oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması açıklanan varyans düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014).

Tablo 6. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Ölçeklerine Giren Maddeler ve Faktör Yükleri

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
ÇH19	,801				
ÇH20	,781				
ÇH18	,758				
ÇH21	,680				
ÇH17	,619				
ÇH22	,480				
ÇH6	,461				
ÇH3		,738			
ÇH11		,618			
ÇH4		,616			
ÇH1		,603			
ÇH10		,569			
ÇH2		-,535			
ÇH13		,480			
ÇH8			,735		
ÇH9			,713		
ÇH16			,501		
ÇH5			,381		
ÇH14				-,863	
ÇH15				-,776	
ÇH12					,784
ÇH7					,674

Tablo 6’de yapılan döndürme işlemi sonucunda madde yük değerleri 0,30’un altında olan bir maddenin olmadığı 22 maddenin 5 faktöre yüklendiği belirlenmiş ve hiçbir madde analizden çıkarılmamıştır. Birinci faktörün madde yük aralıklarının 0,461-0,801 aralığında, ikinci faktör madde yük aralıklarının 0,480-0,738, üçüncü faktör madde yük aralıklarının 0,381-0,735, dördüncü faktör madde yük aralıklarının -0,776-(-0,863) ve beşinci faktör madde yük aralıklarının 0,674-0,784 aralığında olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Yapılan döndürme işlemi sonrasında çocuk haklarına yönelik tutumların 5 alt faktörden oluştuğu belirlenmiş olup 5 faktöre yüklenen madde yüklerinden ve maddelerden hareketle faktör isimlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 7. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

	Faktör adı	Madde sayısı	Maddeler
Faktör 1	Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	7	6, 17, 18, 19, 20, 21, 22
Faktör 2	Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	7	1, 2, 3, 4, 10, 11, 13
Faktör 3	Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	4	5, 8, 9, 16
Faktör 4	Sosyal güvenlik hakkı	2	14, 15
Faktör 5	Aile yanında yaşama hakkı	2	7, 12

Tablo 7’de Faktör analizi sonucunda belirlenen boyutlar ve bu boyutlardan yük alan maddelere yer verilmiştir. Çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili faktör-1 “Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” olup 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “6, 17, 18, 19, 20, 21, 22” çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkına yönelik tutumları içermektedir. Yapılan analiz sonucunda faktör-1 “Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Faktör-2 “Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı” olup 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “1, 2, 3, 4, 10, 11, 13” devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı ile ilgili tutumları içermektedir. Faktör-2 “Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,795 olarak hesaplanmıştır. Faktör-3 “Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı” olup 4 maddeden oluşmakta olup “5, 8, 9, 16” maddeleri bu faktörler ilgilidir. Faktör-3 “Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,703 olarak hesaplanmıştır. Faktör-4 “Sosyal güvenlik hakkı” olup “14, 15” maddeleri ile ilişkilidir. Faktör-4 “Sosyal güvenlik hakkı” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,712 olarak hesaplanmıştır. Son olarak faktör-5 “Aile yanında yaşama hakkı” olup “7, 12” maddeleri ile ilişkilidir. Faktör-5 “Aile yanında yaşama hakkı” Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,701 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Faktörler arası korelasyon analizi sonuçları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
Faktör-1	1	,576**	,578**	-,259**	,308**
Faktör-2		1	,610**	-,304**	,375**
Faktör-3			1	-,334**	,343**
Faktör-4				1	-,272**
Faktör-5					1

Faktör 1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı

Faktör 2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı

Faktör 3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı

Faktör 4: Sosyal güvenlik hakkı

Faktör 5: Aile yanında yaşama hakkı

Tablo 8’de çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği alt boyutları ile ilgili korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda faktör-1 ile faktör-2 ($r=,576$; $p<0,05$), faktör-3 ($r=,578$; $p<0,05$) ve faktör-5 ($r=,308$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü, faktör-4 ($r=-,308$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü korelasyon ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada faktör-2 ile faktör-3 ($r=,610$; $p<0,05$) ve faktör-5 ($r=,375$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü, faktör-4 ($r=-,304$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü korelasyon ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada faktör-3 ile faktör-5 ($r=,343$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü, faktör-4 ($r=-,334$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü korelasyon ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada faktör-5 ile faktör-4 ($r=-,272$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü korelasyon ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Temel Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtların toplam puan, ortalama, standart sapma ve genel sonuçlara yer verilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği İle İlgili Madde Analiz Sonuçları

	\bar{x}	σ	Sonuç
1. 18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	4,56	,592	Çok yüksek olumlu tutum
2. Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	1,44	,664	Çok düşük olumlu tutum
3. Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	4,72	,461	Çok yüksek olumlu tutum
4. Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	4,69	,474	Çok yüksek olumlu tutum
5. Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanıyorum.	4,67	,645	Çok yüksek olumlu tutum
6. Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne-babasını görme hakkı vardır.	4,67	,519	Çok yüksek olumlu tutum
7. Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	4,33	,849	Çok yüksek olumlu tutum
8. Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	4,60	,557	Çok yüksek olumlu tutum

9. Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	4,47	,708	Çok yüksek olumlu tutum
10. Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	4,69	,474	Çok yüksek olumlu tutum
11. Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,68	,524	Çok yüksek olumlu tutum
12. Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	4,42	,765	Çok yüksek olumlu tutum
13. Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	4,71	,481	Çok yüksek olumlu tutum
14. Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.	1,54	,783	Çok düşük olumlu tutum
15. Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	1,49	,833	Çok düşük olumlu tutum
16. Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	4,64	,525	Çok yüksek olumlu tutum
17. Oyun oynanmayan ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum.	4,72	,449	Çok yüksek olumlu tutum
18. Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	4,77	,419	Çok yüksek olumlu tutum
19. Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	4,80	,413	Çok yüksek olumlu tutum
20. Çocukların savaşlardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	4,81	,391	Çok yüksek olumlu tutum
21. Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	4,79	,499	Çok yüksek olumlu tutum
22. Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	4,75	,471	Çok yüksek olumlu tutum

Tablo 9’da çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili 1 ve 5. sorulara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların ortalama ve toplam puan aralıkları incelendiğinde olumlu sorulara ilişkin cevapların “çok yüksek olumlu tutum” ve olumsuz sorulara ilişkin cevapların ise “çok düşük olumlu tutum” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde “18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,56, “Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,72, “Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,69 ve “Çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna

inaniyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,67 olarak hesaplanmış olup “çok yüksek olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili olumsuz sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde ise “Çocuk hakları konusunda özel bir uluslararası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 1,44 olarak hesaplanmış olup “çok düşük olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan hareketle çocukların çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklarının olduğunu, çocuk hakları konusunda özel uluslararası sözleşmelerin olması gerektiğini ve çocuk haklarının devlet tarafından koruma altına alınmasını, devletlerin ailelere çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için yardımcı olması gerektiğini ve çocuğun en temel hakkının “yaşama hakkı” olduğuna inanma yönündeki tutumlarının çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9’da çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili 6 ve 12. sorulara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların ortalama ve toplam puan aralıkları incelendiğinde olumlu sorulara ilişkin cevapların “çok yüksek olumlu tutum” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde “Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne babasını görme hakkı vardır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,67, “Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,33, “Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,60, “Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,47, “Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,69, “Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,68 ve “Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,42 olarak hesaplanmış olup “çok yüksek olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan hareketle annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne babasını görme hakkının olduğu, devletlerin farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlaması gerektiği, çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşündüğü, çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmesi gerektiği, devletin çocuğu her türlü kötü muameleden koruma ve evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşündüğüne ilişkin tutumların çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkının olduğuna ilişkin tutumların çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9’da çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili 13. ve 17. sorulara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların ortalama ve toplam puan aralıkları incelendiğinde olumlu sorulara ilişkin cevapların “çok yüksek olumlu tutum” ve olumsuz sorulara ilişkin cevapların ise “çok düşük olumlu tutum” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde “Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,71, “Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,64 ve “Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,72 sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,42 olarak hesaplanmış olup “çok yüksek olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili olumsuz sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde ise “Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 1,54 ve “Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 1,49 olarak hesaplanmış olup “çok düşük olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan hareketle devletin engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri alması, çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışması gerektiği, çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek olduğu, devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiği ve oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğuna ilişkin tutumların çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9’da çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili 18 ve 22. sorulara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtların ortalama ve toplam puan aralıkları incelendiğinde olumlu sorulara ilişkin cevapların “çok yüksek olumlu tutum” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde “Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,77, “Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,80, “Çocukların savaştan korunmaları gerektiğine inanıyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,81, “Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,79 ve “Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum” sorusuna verilen yanıtların ortalaması 4,75 olarak hesaplanmış olup “çok yüksek olumlu tutum” olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bunlardan hareketle çocukların madde kullanımına, istismar ve ihmalin tüm

türlerine karşı korunması gerektiğine ilişkin tutumların çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çocukların savaşlardan korunmaları gerektiği, devletlerin istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorunda olduğuna ve suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine ilişkin tutumların çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Genel Sonuçlar

		\bar{x}	σ	Toplam puan	Sonuç
Alt boyutlar	Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	4,76	0,32	33,32	Çok yüksek
	Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	4,21	0,28	29,50	Yüksek
	Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	4,60	0,45	18,38	Çok yüksek
	Faktör-4: Sosyal güvenlik hakkı	1,51	0,71	3,02	Çok düşük
	Faktör-5: Aile yanında yaşama hakkı	4,37	0,67	8,75	Çok yüksek
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM		4,64	0,32	102,07	Çok yüksek

Tablo 10'da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı ile ilgili tutumlarının "çok yüksek" ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı ile ilgili tutumlarının "yüksek" ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı ile ilgili tutumlarının "çok yüksek" ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından çocuklarının düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı ile ilgili tutumlarının "çok yüksek" ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından sosyal güvenlik hakkı ile ilgili tutumlarının "çok düşük" ve olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından aile yanında yaşama hakkı ile ilgili tutumlarının "yüksek" ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları ve bu puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann-Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre genel sonuçları

Cinsiyet_1		n	\bar{x}	σ	Sıra ortalamaları
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	Erkek	44	4,64	0,37	70,16
	Kadın	133	4,80	0,30	95,23
	Toplam	177	4,76	0,32	
Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	Erkek	44	4,07	0,30	65,09
	Kadın	133	4,26	0,26	96,91
	Toplam	177	4,21	0,28	
Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	Erkek	44	4,36	0,54	64,41
	Kadın	133	4,67	0,38	97,14
	Toplam	177	4,60	0,45	
Faktör-4: Sosyal güvenlik hakkı	Erkek	44	1,67	0,82	99,83
	Kadın	133	1,46	0,67	85,42
	Toplam	177	1,51	0,71	
Faktör-5: Aile yanında yaşama hakkı	Erkek	44	4,18	0,65	72,41
	Kadın	133	4,44	0,66	94,49
	Toplam	177	4,37	0,67	
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM	Erkek	44	4,46	0,35	61,86
	Kadın	133	4,70	0,28	97,98
	Toplam	177	4,64	0,32	

Tablo 11’de kadınların “Faktör-1”, “Faktör-2”, “Faktör-3” ve “Faktör-5” ortalama ve ortalama sıralarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte erkeklerin “Faktör-4” ortalama ve ortalama sıralarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumlar ile ilgili alt boyutlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 12. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının cinsiyet grupları ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi sonuçları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	ÇHYT
Mann-Whitney U	2097,000	1874,000	1844,000	2449,500	2196,000	1732,000
z	-2,998	-3,686	-3,807	-1,775	-2,581	-4,062
p	,003	,000	,000	,076	,010	,000
a. Grup değişkeni: Cinsiyet_1						

Tablo 12’de kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının ve “Faktör-1”, “Faktör-2”, “Faktör-3” ve “Faktör-5” boyutları ortalama ve ortalama sıralarının erkeklerden farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($z=-2,998$; $p<0,05$; $z=-3,686$; $p<0,05$; $z=-3,807$; $p<0,05$; $z=-2,581$; $p<0,05$). Ortaya çıkan farklılık

kadınlar lehine gerçekleşmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre “Faktör-4” ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre çocuk haklarına ilişkin tutum puan ortalamalarının farklılaştığı, ortaya çıkan farklılığın ise kadın öğrenciler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($z=-4,062$; $p<0,05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları ve bu puanların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Tablo 13. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre genel sonuçları

		n	\bar{x}	σ	Sıra ortalamaları
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	19-20 yaş	57	4,71	0,35	81,57
	21-22 yaş	79	4,81	0,27	94,89
	23-24 yaş	41	4,73	0,37	87,99
	Toplam	177	4,76	0,32	
Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	19-20 yaş	57	4,20	0,29	87,44
	21-22 yaş	79	4,23	0,29	91,28
	23-24 yaş	41	4,21	0,27	86,77
	Toplam	177	4,21	0,28	
Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	19-20 yaş	57	4,53	0,46	80,95
	21-22 yaş	79	4,61	0,47	91,77
	23-24 yaş	41	4,66	0,37	94,85
	Toplam	177	4,60	0,45	
Faktör-4: Sosyal güvenlik hakkı	19-20 yaş	57	1,54	0,69	91,83
	21-22 yaş	79	1,51	0,70	87,87
	23-24 yaş	41	1,49	0,77	87,24
	Toplam	177	1,51	0,71	
Faktör-5: Aile yanında yaşama hakkı	19-20 yaş	57	4,44	0,62	93,60
	21-22 yaş	79	4,40	0,62	90,18
	23-24 yaş	41	4,23	0,80	80,33
	Toplam	177	4,37	0,67	
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM	19-20 yaş	57	4,61	0,34	86,17
	21-22 yaş	79	4,66	0,30	92,53
	23-24 yaş	41	4,63	0,31	86,13
	Toplam	177	4,64	0,32	

Tablo 13’te yaş gruplarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları incelendiğinde 21-22 yaş gruplarında yer alanların, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 19-20 yaş ve 23-24 yaş gruplarında yer alanlardan yüksek olduğu

görülmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumlar ile ilgili alt boyutlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 14. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının yaş grupları ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	ÇHYT
Kruskal-Wallis H	2,563	,307	2,337	,314	1,817	,681
df	2	2	2	2	2	2
p	,278	,858	,311	,855	,403	,711
a. Kruskal Wallis Test						
b. Grup değişkeni: Yaş						

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda yaş gruplarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Ortaya çıkan bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre benzer çocuk hakları tutumuna sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 14).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları ve bu puanların öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Tablo 15. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen sınıflara göre genel sonuçlar

		n	\bar{x}	σ	Sıra ortalamaları
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	1. sınıf	46	4,63	0,37	69,72
	2. sınıf	46	4,82	0,27	94,75
	3. sınıf	42	4,78	0,34	96,31
	4. sınıf	43	4,81	0,29	96,34
	Toplam	177	4,76	0,32	
Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	1. sınıf	46	4,14	0,31	74,41
	2. sınıf	46	4,23	0,27	91,01
	3. sınıf	42	4,22	0,30	92,37
	4. sınıf	43	4,27	0,25	99,16
	Toplam	177	4,21	0,28	
Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	1. sınıf	46	4,50	0,45	76,58
	2. sınıf	46	4,63	0,39	90,50
	3. sınıf	42	4,55	0,55	87,31
	4. sınıf	43	4,71	0,37	102,34
	Toplam	177	4,60	0,45	

Faktör-4: Sosyal güvenlik hakkı	1. sınıf	46	1,48	0,59	90,51
	2. sınıf	46	1,59	0,83	90,04
	3. sınıf	42	1,48	0,60	89,45
	4. sınıf	43	1,50	0,81	85,83
	Toplam	177	1,51	0,71	
Faktör-5: Aile yanında yaşama hakkı	1. sınıf	46	4,36	0,62	86,16
	2. sınıf	46	4,35	0,65	86,62
	3. sınıf	42	4,39	0,62	89,57
	4. sınıf	43	4,40	0,78	94,02
	Toplam	177	4,37	0,67	
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM	1. sınıf	46	4,55	0,33	73,61
	2. sınıf	46	4,66	0,30	93,32
	3. sınıf	42	4,65	0,33	90,92
	4. sınıf	43	4,71	0,28	98,98
	Toplam	177	4,64	0,32	

Tablo 15'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıfa göre çocuk haklarına ilişkin tutum ortalama sıraları incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim görenlerin çocuk haklarına ilişkin ortalama sıralaması 73,61, 2. sınıfta öğrenim görenlerin 93,32, 3. sınıfta öğrenim görenlerin 90,92 ve 4. sınıfta öğrenim görenlerin ise 98,98 olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen sınıfa göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları incelendiğinde sınıf düzeyine bağlı olarak çocuk haklarına ilişkin tutumların genel olarak arttığı görülmektedir. Araştırmada 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının en düşük olduğu, 4. Sınıfta öğrenim görenlerin tutum puanlarının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen sınıf düzeyine göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanlarının artması, öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve bilinç düzeylerinin artması ile açıklanabilir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumlar ile ilgili alt boyutlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 16. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen sınıflara göre ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	ÇHYT
Kruskal-Wallis H	10,028	6,044	6,129	,274	,715	6,195
df	3	3	3	3	3	3
p	,018	,109	,105	,965	,870	,102

a. Kruskal Wallis Test

b. Grup değişkeni: Sınıf_1

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre “Faktör-2”, “Faktör-3”, “Faktör-4”, “Faktör-5” ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmadığını göstermektedir ($H=5,558$; $p>0,05$). Tüm bunlarla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre “Faktör-1” ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($H=10,028$; $p<0,05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır (Tablo 16).

Tablo 17. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen sınıflara göre ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testi sonuçları

		N	Ortalama sırası	z	p
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	1.sınıf	46	39,64	-2,561	0,010
	2.sınıf	46	53,36		
	1.sınıf	46	38,54	-2,401	0,016
	3.sınıf	42	51,02		
	1.sınıf	46	38,53	-2,553	0,011
	4.sınıf	43	51,92		

Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 1. Sınıfta öğrenim görenlerin “Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” ile ilgili tutumlarının 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu ve ortalamalarının farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortaya çıkan fark 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri lehine gerçekleşmiştir (Tablo 17).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları ve bu puanların kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi aracılığıyla analiz edilmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının kardeş sayılarına göre genel sonuçlar

		n	\bar{x}	σ	Sıra ortalamaları
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	1 kardeş	38	4,70	0,35	78,13
	2 kardeş	42	4,71	0,36	81,90
	3 kardeş	39	4,83	0,29	100,85
	4 ve üzeri	40	4,90	0,23	112,35
	Kardeş yok	18	4,55	0,30	50,94
	Toplam	177	4,76	0,32	

Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	1 kardeş	38	4,23	0,26	92,76
	2 kardeş	42	4,12	0,29	71,00
	3 kardeş	39	4,25	0,26	93,38
	4 ve üzeri	40	4,31	0,29	108,41
	Kardeş yok	18	4,11	0,30	70,42
	Toplam	177	4,21	0,28	
Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	1 kardeş	38	4,63	0,40	91,24
	2 kardeş	42	4,62	0,35	88,02
	3 kardeş	39	4,58	0,47	88,76
	4 ve üzeri	40	4,66	0,56	101,94
	Kardeş yok	18	4,38	0,38	58,33
	Toplam	177	4,60	0,45	
Faktör-4: Sosyal güvenlik hakkı	1 kardeş	38	1,42	0,62	83,37
	2 kardeş	42	1,60	0,84	92,95
	3 kardeş	39	1,54	0,75	90,15
	4 ve üzeri	40	1,51	0,69	89,16
	Kardeş yok	18	1,44	0,57	88,81
	Toplam	177	1,51	0,71	
Faktör-5: Aile yanında yaşama hakkı	1 kardeş	38	4,43	0,62	93,41
	2 kardeş	42	4,27	0,65	79,94
	3 kardeş	39	4,44	0,55	91,45
	4 ve üzeri	40	4,34	0,89	93,18
	Kardeş yok	18	4,42	0,43	86,25
	Toplam	177	4,37	0,67	
ÇOCUK HAKLARINA YÖNELİK TUTUM	1 kardeş	38	4,65	0,33	92,63
	2 kardeş	42	4,59	0,32	80,23
	3 kardeş	39	4,67	0,33	96,41
	4 ve üzeri	40	4,72	0,28	100,05
	Kardeş yok	18	4,49	0,28	61,19
	Toplam	177	4,64	0,32	

Tablo 18’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları incelendiğinde kardeş sayısına bağlı olarak çocuk haklarına ilişkin tutumların genel olarak arttığı ifade edilebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından en düşük çocuk haklarına ilişkin tutuma sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeşi olmayanlar olduğu, en yüksek çocuk haklarına tutumun ise 4 ve üzeri kardeşi olanlar olduğu görülmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre çocuk haklarına yönelik tutumları ve bu tutumlar ile ilgili alt boyutlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir.

Tablo 19. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının kardeş sayılarına göre ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	ÇHYT
Kruskal-Wallis H	25,932	14,687	9,766	,879	2,170	9,444
df	4	4	4	4	4	4
p	,000	,005	,045	,928	,704	,051

a. Kruskal Wallis Test

b. Grup değişkeni: Kardeş_1

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre “Faktör-4” ve “Faktör-5”, ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Araştırmada çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Tüm bunlarla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayılarına göre “Faktör-1”, “Faktör-2” ve “Faktör-3” ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır (Tablo 19).

Tablo 20. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutum puanlarının kardeş sayılarına göre ile karşılaştırılmasına ait ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U Testi sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Toplam sıra ortalaması	z	p
Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı	1 kardeş	38	45,79	1740,00	-1,995	0,046
	2 kardeş	42	35,71	1500,00		
	2 kardeş	42	35,90	1508,00	-2,074	0,038
	3 kardeş	39	46,49	1813,00		
	2 kardeş	42	33,12	1391,00	-3,342	0,001
	4 ve üzeri	40	50,30	2012,00		
Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı	1 kardeş	38	34,03	1293,00	-2,059	0,04
	3 kardeş	39	43,85	1710,00		
	1 kardeş	38	31,74	1206,00	-3,241	0,001
	4 ve üzeri	40	46,88	1875,00		
	2 kardeş	42	34,58	1452,50	-2,977	0,003
	4 ve üzeri	40	48,76	1950,50		
	2 kardeş	42	33,68	1414,50	-2,199	0,028
	kardeş yok	18	23,08	415,50		
Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı	1	38	31,78	1207,5	-2,237	0,025
	kardeş yok	18	21,58	388,5		
	2	42	33,74	1417,00	-2,241	0,025
	kardeş yok	18	22,94	413,00		

Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 2 kardeşi olanların “Faktör-2: Devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı” boyutu ortalamalarının 1, 3 ve 4 kardeşi olanlardan anlamlı düzeyde düşük ve ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Ortaya çıkan fark 1, 3 ve 4 kardeşi olan sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Araştırmada 1 kardeşi olanların “Faktör-1: Çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” boyutu ortalamalarının 3 ve 4 kardeşi olanlardan anlamlı düzeyde düşük ve ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Ortaya çıkan fark 3 ve 4 kardeşi olan sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine gerçekleşmiştir. Bununla birlikte 2 kardeşi olanların “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” tutumlarının 1 kardeşi olanlardan sıra ortalamalarının yüksek olduğu, bununla birlikte 4 ve üzeri kardeşi olanların sıra ortalamalarından ise düşük ve ortalamalarının farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmada kardeşi olmayanların “Faktör-3: Düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı” boyutu ile ilgili tutumlarının 1 ve 2 kardeşi olanlardan düşük ve ortalamalarının farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında uygulanan çocuk haklarına yönelik tutum ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı”, “devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı”, “düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı”, “sosyal güvenlik hakkı” ve “aile yanında yaşama hakkı” şeklindedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı ile ilgili tutumlarının “çok yüksek” ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı ile ilgili tutumlarının “yüksek” ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından sosyal güvenlik hakkı ile ilgili tutumlarının “çok düşük” ve olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarından aile yanında yaşama hakkı ile ilgili tutumlarının “yüksek” ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç alanyazın tarafından desteklenmektedir. Leblebici ve Çeliköz (2017), Ulukaya ve Ezer (2020), Şehirli ve Ergin (2017) ve Bulut (2020)’un çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada genel olarak öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının birbirine benzer düzeyde olması, benzer eğitim öğretim süreçleri ile ilgili olabilir. Bununla birlikte çocuk haklarına yönelik

farkındalıklarının benzer olması, çocuk haklarına yönelik tutumların da benzer olmasını sağladığı ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Ulaşılan bu bulgu alanyazında Değirmenci (2011), Ulukaya ve Ezer (2020), Şehirli ve Ergin (2017), Leblebici ve Çeliköz (2017), Kırış (2019) ve Değirmenci (2011)'nin araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Kepenekci ve Baydık (2009)'ın çalışmasında ise cinsiyete göre çocuk haklarına yönelik tutumların değişmediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazın verileri değerlendirildiğinde genel olarak cinsiyetin çocuk haklarına yönelik tutumun temel belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanları incelendiğinde; 21-22 yaş gruplarında yer alan öğretmen adaylarının, çocuk haklarına ilişkin tutumlarının 19-20 yaş ve 23-24 yaş gruplarında yer alanlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bulut (2020) çalışmasında yaş değişkenine göre çocuk haklarına yönelik tutumların değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşlarının birbirine yakın olması, benzer eğitim düzeyinde olmaları nedeniyle çocuk haklarına tutumlarının birbirine benzer olmasını sağlamıştır denilebilir.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının en düşük olduğu, 4. Sınıfta öğrenim görenlerin tutum puanlarının ise en yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında; Şehirli ve Ergin (2017), Pilatin ve Ahmetoğlu (2020), Ulukaya ve Ezer (2020)'in araştırmalarında sınıf düzeyi değişkeninde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2017) ise araştırmasında 1. sınıf öğrencilerinin tutumlarının 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada öğrenim görülen sınıf düzeyine göre çocuk haklarına ilişkin tutum puanlarının artması, öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve bilinç düzeylerinin artması ile açıklanabilir. Bununla birlikte çocuk haklarına yönelik ilginin olması, öğrenim görülen yıla bağlı olarak çocuk haklarına yönelik hassasiyetlerin değişmesi çocuk haklarına yönelik tutumların farklılaşmasına neden olarak sayılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada 2 kardeşi olanların “devletler tarafından çocukların korunması ve güvence altına alınması hakkı” boyutu ortalamalarının 1, 3 ve 4 kardeşi olanlardan anlamlı düzeyde düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada 1 kardeşi olanların “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” boyutu

ortalamalarının 3 ve 4 kardeşi olanlardan anlamlı düzeyde düşük ve ortalamaları fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte 2 kardeşi olanların “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici ve destekleyici hizmetlerin sunulması hakkı” tutumlarının 1 kardeşi olanlardan sıra ortalamalarının yüksek olduğu, 4 ve üzeri kardeşi olanların sıra ortalamalarından ise düşük ve ortalamalarının farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada kardeşi olmayanların “düşüncelerini ifade etme ve temel yaşam hakkı” boyutu ile ilgili tutumlarının 1 ve 2 kardeşi olanlardan düşük ve ortalamaları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları alanyazında; Leblebici ve Çeliköz (2017) ve Doğan, Torun ve Akgün (2014)’ün bulguları ile benzeşmektedir. Ulaşılan bu sonuç kardeş sayısının çocuk haklarına yönelik tutumda önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde kardeş sayısının çocuk haklarına yönelik tutum üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir. Araştırma sonuçları bu durumu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda aşağıda ifade edilen önerilere ulaşılmıştır.

- Öğretmen adayları başta olmak üzere üniversitelerde çocuk ve çocuk haklarına yönelik eğitimlerin zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.
- Bununla birlikte öğretmen adaylarına eğitim öğretim süreçleri içerisinde çocuk hakları eğitiminin seminerler, konferanslar vb. yollarla verilmesinin öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu bir temele oturtmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yapılacak olan eğitimlerde çocuk ve çocuk haklarına yönelik çalışmaların sadece kadınların sorumlu olduğu bir alan olmadığı, her bireyin bir dönem bu evreleri geçirdiği bundan dolayı çocuğu koruma görevinin sadece kadına dayatılmaması gerektiği ile ilgili bilgiler verilmesi önerilir.
- Yapılacak olan çalışmalarda tüm sınıflarda öğrenim görenlerle nicel çalışmalar yapılarak, çocuk haklarına yönelik tutumları etkileyen etmenlerin neler olduğu belirlenebilir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 1-26.
- Akyüz, E. (2018). Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067-2078.
- Büyükköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- Değirmenci, T. (2011). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 8-10 Eylül 2011: Burdur.
- Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Ekici, F.(2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 66-77.
- Franklin, B. (1993). Çocuk Hakları, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gardiner, H. W. ve Gander, M. J. (2010). Çocuk ve ergen gelişimi. (çev. Ali Dönmez, Bekir Onur, Nermin Çelen) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3).
- Kaya, H., Baykuzu Gündüz, G. ve Erden, G. (2020). Mülteci Ve Sığınmacı Çocuklarda Yüksek Yararın Değerlendirilmesi. *Journal of Society & Social Work*, 31(2).
- Kepenekci, Y. ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(1), 329-350
- Kobat, İ. B. (2009). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta çocuk hakları ışığında çocuk suçluluğu ve nedenleri* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Pilatin, G. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 117-136.
- Sarı, E. (2016). *Başarılı Çocuk Yetiştirme: Çocuklarınıza akıllı olduklarını söylemeyin. Otuz yılı aşkın bir süredir yapılan araştırmalar okulda ve yaşamda başarılı olmanın ardında yatan unsurun zekâ ya da yetenek değil, "sürece" odaklanmak olduğunu ortaya koyuyor* (Vol. 27). noktaekitap.
- Sucu, E. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
- Şehirli, Y. A., ve Ergin, A. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. *Balkan Eğitim Araştırmaları*, 101-112.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uçuş, Ş. (2013). Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Uçuş, Ş. ve Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri
- Uğur, Sinem B. (2018). Geçmişten günümüze şekillenen çocukluk algısı ve çocuk yetiştirme pratikleri, *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45, 244.
- Ulukaya, Ü. ve Ezer, F. (2020). Çocuk haklarına yönelik tutumun belirlenmesi: nicel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 48-58.
- Yıldız, M. (2017). *Sağlık yüksekokulu ve sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

EĞİTİM VE METAVERSE

Derya KAYIRAN¹, Alperen AVCI²

Metaverse

Sanayi devrimine bağlı maddesel gelişmeleri biraz geriden takip eden toplumlardan biri olarak, yeni çağın gerisinde kalmamak için eğitimde gerçekleştirilen güncel gelişmelerin yakından takip edilmesi gerekmektedir. Güncel gelişmelerin ülkesel bağlamda iyi takip edilmemesi ve uygulanmaması bu ülkelerin çağın gerisinde kalmasına ve gelişmişlik düzeyi yüksek olan toplumlarla arasındaki gelişmişlik düzeyi farkının çok açılmasına sebep olmaktadır. Bu farkın açılmaması ve ülkelerin çağı yakalayabilmesi günümüzde önemi giderek artan Toplum 5.0 ve Metaverse teknolojileri ile mümkün olabilir. Ülkeler arasında Metaverse hakkındaki ilgi düzeyleri incelendiğinde, konu hakkında arama yapılması baz alınarak en çok arama yapan ülkenin Çin olduğu ve hemen arkasında ise Metaverse hakkında en çok arama yapan ikinci ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir (Google Trends Verileri, 22 Nisan 2022). Bu açıdan bakıldığında ülkemizin Metaverse konusunda ilgili olduğu söylenebilir ve bu ilginin desteklenmesi gerekir. Bu halde en önemli görev eğitim programcılarına ve öğretim ve teknoloji konusunda alanında uzman olan kişilere düşmektedir. Metaverse ve eğitim konusunun incelenmesi ve toplum tarafından anlaşılmasının sağlanması gerektiğine inanılmaktadır. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik arasında bir alan ya da köprü olarak örneklendirilen Metaverse kavramı gün geçtikçe daha da ilgi çeker hale gelmektedir. Bu kavramın insan hayatında birçok değişime sebep olabileceği öngörülmektedir. Eğitim alanında ise Metaverse kavramı yeni yeni ilgi çekmeye başlamıştır. Metaverse ortamına yapılan yatırımlar göz önüne alındığında, ilk sırayı bilişim işletmecileri alırken hemen arkasında en

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, deryakeskinpalta@gmail.com Orcid id: 0000-0002-0137-2119

2 Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye alperen.avci@alparslan.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2395-9495

fazla yatırım yapan ikinci sektör olarak eğitim kuruluşlarının olduğu bildirilmiştir (Statista, 2022). Özellikle Covid-19 pandemisi sürecinde ihtiyaç duyulan yeni eğitim öğretim platformları eğitim araştırmacıların ilgisini Metaverse ve buna bağlı uygulamalara yöneltmesinde etkili olmuştur. Öte yandan dünya üzerinde yoğun olarak kullanılan Facebook ve Instagram gibi sosyal medya uygulamalarının kendini Meta olarak konumlandırmaları sonucu Metaverse kavramı daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. Metaverse kullanıcılarının çoğunu 1995 ve sonrasında dünyaya gelen Z kuşağı oluşturmaktadır (Park ve Kim, 2022). Örneğin en çok kullanılan sanal ortamlardan biri olan Roblox üyelerinin %67'si 16 yaşından küçük olduğu belirtilmektedir (Dean, 2022).

Meta ve universe kavramlarının birleşimiyle oluşan Metaverse kavramı Türkçede birebir mana da olmasa da öteki evren anlamında kullanılan bir terimdir (Çelik, 2022). Meta eğitim çok yeni bir kavram olup kuramsal bazda henüz tam olarak netleştirilememiştir. Her ne kadar kavram çok yeni olsa da eğitimci araştırmacılardan bazıları Metaversenin uygulanabileceği eğitim senaryoları ve eğitim uygulamaları planlamaya başlamışlardır. Bu durumun oluşmasının altında yatan fikrin; eğitimcilerin yapılandırılan sanal ortamda sanal benlik uygulamalarıyla öğrenim ve öğretimin sosyal yönünün geliştirilebileceğine inanmaları olabilir (Tlili vd., 2022).

Metaversenin tarihçesine bakılacak olunursa, bu kavramın ilk olarak 1992 senesinde Neal Stephenson tarafından yazılan Snow Crash isimli bir bilim kurgu romanında geçtiği görülmektedir (Stephenson, 1992). Buna ek olarak Cline (2011) tarafından kaleme alınmış Ready Player One isimli kitabın 2018 senesinde filmleştirilmesiyle Metaverse kavramı daha somut ve anlaşılır bir şekilde izleyiciyle buluşmuştur.

Metaverse, bireyin sanal avatarlar aracılığıyla sanal evrende diğer sanal avatarlarla etkileşimini sağlayan dijital bir ortam olarak ifade edilebilir (Suh ve Ahn, 2022). Bu alanda en çok kullanılan sanal ortamlar Minecraft, Fortnite, Second Life, Roblox ve Zepato'dur. Bu sanal ortamlar üzerinde bir ülke nüfusundan daha fazla kullanıcı bulunmakta ve bu insanlar sanal bir evren inşa etmeye devam etmektedirler (Park ve Kim, 2022). Bu sanal ortamlardan biri olan Fortnite üzerinde Travis Scott tarafından Metaverse ortamında bir konser verilmiş ve gerçek ortamda verilen konserin 10 katı gelir elde edildiği bildirilmiştir (Jeon, 2021).

Metaverse kavramı kendi içerisinde artırılmış gerçeklik, yapay zeka, nesnelerin interneti, bilgisayar gözü, blok zincir, kullanıcı etkileşimi, bilgisayar ağı, bulut teknolojisi, donanım altyapısı ve robotik teknolojilerinin tamamını barındıran bir kavramdır (Lee vd., 2021). Metaverse Web 2'den, Web 3'e geçişte bir tür katalizör olarak tanımlanmaktadır. Metaverse ile bireyler üç boyutlu sanal bir evrende kendi avatarları üzerinde bazı özel aparatlar kullanarak başka avatarlarla sosyalleşme ve toplumsallaşma imkânı bulabilmektedirler (Türk ve Darı, 2022, s.279).

Metaverse aleminin inşası iki basamaktan oluşmaktadır. Biri teknoloji basamağı bir diğeri ise ekosistem'dir. Metaversenin teknoloji basamağını; artırılmış gerçeklik, bilgisayarlar, yapay zeka, robotik, blok zincir, kullanıcı etkileşimi, nesnelere interneti, bilgisayar ağları, uç hesaplama ve donanımsal altyapı oluşturmaktadır. Metaverse aleminin inşasında ekosistem alanını; içerik, avatarlar, güven, sanal ekonomi, hesap verilebilirlik, gizlilik, güvenlik ve sosyal kabul edilebilirlik oluşturmaktadır (Damar, 2021). Bu konuda çalışmalarıyla öne çıkan Radoff (2021) Metaverse için 'altyapı, insan arayüzü, merkeziyetsizlik, mekânsal hesaplama, üretici ekonomisi, keşif ve deneyim' olmak üzere yedi katmandan oluşan bir değer zinciri belirlemiştir. 1. Katmanda oyun, alışveriş ve sosyal uygulamaların olduğu deneyim basamağı bulunmaktadır. 2. Katmanda reklam ağları ve mağazaların bulunduğu keşif basamağıdır. 3. Basamak ticaret ve varlık piyasalarının olduğu yaratıcı ekonomi basamağıdır. Mekânsal programlama olarak adlandırılan dördüncü katmanda artırılmış gerçeklik, 3B, coğrafi mekânsal haritalama sistemleri, sanal gerçeklik ve çok görevli kullanıcı ara yüzleri bulunmaktadır. 5. katmanda yapay zekanın, akıllı ajanların, blok zincir, uçta hesaplama ve mikro servislerin bulunduğu merkeziyetsizlik basamağı bulunmaktadır. Altıncı katman, insan arayüzüdür. Bu katmanda mobil teknolojiler, akıllı gözlükler, giyilebilir teknolojiler gibi yapılar bulunmaktadır. Son katman olan 7. Katman; 5G, 6G WİFİ 6, Cloud (bulut), GPU-Grafik İşlem Birimi ve Mikro Elektro-Mekanik Sistemlerin yer aldığı Altyapı katmanıdır.

Metaverse aleminde en çok kullanılan tabirlere değinilecek olunursa bunların başında avatarlar gelmektedir. Avatar, sanal alemde kullanan bireyi temsil eden 2 veya 3 boyutlu temsilcidir. Başka bir tabirle bireyi metaverse aleminde temsil eden varlığıdır. Avatar kavramı dijital ikiz kavramıyla benzerlik göstermekle beraber, dijital ikiz fiziksel bir varlığın sanal temsilcisi olarak ifadelendirilebilir (Sjarov vd., 2020). Bireyler avatarlarını diledikleri gibi şekillendirebilirler, avatarlar kişiye özeldir (Nijholt, 2017). Metaversenin insanlara gerçek deneyimler sağlayabilmesi için bazı bileşenlere ihtiyacı vardır. Bu bileşenler; donanım bileşenleri ve yazılım bileşenleridir. Donanım bileşenleri; başa takılan ekranlar, el tabanlı giriş aletleri, el tabanlı olmayan giriş aletleri ve hareket tabanlı giriş aletleridir. Yazılım bileşenleri ise; sahne nesne tanıma, sahne ve nesne oluşturma, ses ve konuşma tanıma, ses ve konuşma sentezi ve hareket oluşturmadır (Huynh-The vd., 2022).

Metaverse ve Eğitim

Metaverse ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; ülkemizde metaverse alanındaki çalışmaların direkt olarak metaverse şeklinde olmadığı daha çok sanal dünya, sanal gerçeklik, robot teknolojilerini, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik konuları altında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada Metaverse kavramına tüm bu kavramları kapsayıcı nitelikte değinilecektir.

Eğitimsel açıdan bakıldığında Türkiye’de ve dünyada en çok karşılaşılan problemlerden biri teknolojinin eğitime entegrasyonunda geç kalınması ya da entegrasyon sürecinde hazırlıksız bir şekilde yol alınmasıdır. Durum böyle olunca çağı geriden takip etmek kaçınılmaz olmaktadır. Günümüz çağında çocuklar, kendilerinden önceki zamanlarda yaşayan her hangi bir çocuktan daha çok teknolojiye daha çok değişime ve de hızla değişen teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği etkilere maruz kalmaktadırlar. Metaverse, teknolojinin insanlığa sunduğu imkanların en son yeniliklerinden biridir. Bireysel tecrübeler, kişisel geçmiş yaşantılar ve anne ve babanın söylevleri gibi sosyal ve kültürel faktörler; çocukların (yapay zeka ve metaverse gibi) son teknolojik gelişmeleri algılamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Teknolojik yönden bu kadar hızlı bir gelişim ve değişimin yaşandığı bu çağda doğan çocukların akıllı teknolojilerle olan ilişkileri ve dijital teknolojilere dair bakış açıları, hayatlarının daha sonraki evrelerinde dijital teknolojilerle tanışmış olanlardan farklı olacaktır (Turkle, 1984; Druga, Williams, Breazeal ve Resnick, 2017). Bir çok yönden kendilerinden önceki nesillerden farklı olan bu çağın çocukları, eğitsel yönden de farklılıklara sahiptir ve bu sebepten dolayı farklı ihtiyaçları olabilir. Bütün bu sebeplerden kaynaklı olarak, günümüz eğitimcilerinin omuzlarında büyük sorumluluklar vardır. Bunlardan ilki, öğrencilere faydalı olabilmek adına etkili ve aktif öğrenme ve de etkili ve aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesini mümkün kılacak eğitim materyallerinin geliştirilmesine olanak sağlayan pedagojik yöntemler ve pedagojik araçlar kullanmaktır. Çağımızın eğitimcilerinin sorumluluklarından bir diğeri de öğrencilerin karmaşık düşünce yapılarıyla meşgul olmalarını sağlayıp, öğrencileri zihinsel stratejilerin kullanımı konusunda eğitmektir (Nist, 2000).

İnsan hayatının diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da metaverse ve yapay zeka gibi teknolojik gelişmeler son yılların en gözde konularından biridir. Metaverse eğitim alanında erişilebilirliği artırabilmesi açısından büyük bir ilgi görmektedir. Özellikle son zamanlarda, farklı ortamlarda öğrenme sürecini destekleyen öğrenme ortamları geliştirmek için bilgisayarların eğitimde kullanımına yönelik çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir (Nanni ve Lumini, 2008).

Metaverse ve eğitim ilişkisi birkaç başlık altında incelenebilir. Bunlardan ilki; metaverse teknolojisinin zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırarak, sanal dünya ile gerçek dünya arasında bir köprü vazifesi görmesidir. Bu sayede öğrenciler (kullanıcılar) gerçek hayatta bulunmadıkları ya da bulunamayacakları ortamlarda sanal ortam sayesinde bulunabilecekler ve bu alemde ufukları gelişecek, farklı deneyimler elde edebileceklerdir. Hatta burada iletişim kuracakları avatarlar ile sosyalleşebileceklerdir (Lee, 2021). Bunların ötesinde öğrenciler metaverse teknolojisi sayesinde sanal ortamda sadece izleyici olmaktan çıkıp ortama katılım sağlayan ve (uygulamaya bağlı olarak) üreten bireyler olacaklardır (Hazneci, 2019). Metaverse teknolojisinin öğretimde kullanılmasının; eğitimin daha adil

dağıtılmasına, daha çeşitli ve erişilebilir olmasına ve daha çok insani özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Metaversal öğretim olarak tabir edilebilecek bu tarz bir öğretim sisteminin birçok olumlu pedagojik sonuçları olacağına inanılmaktadır (Duan vd., 2021).

Metaverse ve eğitim arasındaki ilişkide değinilmesi gereken ikinci husus; metaverse teknolojilerinin öğretimin bireyselleştirilmesine ve oyun ile öğrenmeye fırsat sunmasıdır. Metaverse dünyasında öğrenciler kendi avatarlarını dilediklerinde oluşturabilmektedirler. Bu avatarlarla kendi öğretim planlamalarını yapabilmekte ve eğitim faaliyetlerini kendi hızlarına göre ayarlayıp planlayabilmektedirler (Şimşek, Erbay ve Kirişçi, 2019). Metaversenin öğrenmeye katkıda bulunacağına inanılmakta ve teorik konuların metaverse aracılığıyla daha kalıcı bir şekilde öğretilbileceği düşünülmektedir (Yoo ve Keung, 2021). Metaversal eğitimin oyunu eğitsel bir araç olarak kullanmayı sağladığı, öğrencilerde yaratıcılık, problem çözme becerilerini destekleyerek, günümüz gençliğini öğrenmeye ve üretmeye teşvik ettiği belirtilmektedir (Akpınar ve Ayyıldız, 2022). Metaverse ve eğitim arasındaki ilişkide değinilmesi gereken diğer bir husus da metaverse destekli eğitim ortamlarının 2B uzaktan ders ortamlarının sebep olabileceği tükenmişlik semptomlarının önüne geçebilme olanağı sunmasıdır (Lee, Woo ve Yu, 2022). Zira, 2 boyutlu eğitim ortamlarında bizi olan Zoom uygulamasının özellikle Covid 19 pandemisi sürecinde kullanıcıların bazılarında tükenmişliğe sebep olduğu belirtilmektedir (Bailenson, 2021). Öte yandan Metaversal eğitimin teori ve pratiği bir arada sunarak aktif öğrenme olanağı sunduğu belirtilmektedir (Lee, Woo ve Yu, 2022).

Meirieu (2022) metaverse teknolojisinin artırılmış gerçeklik bilgilerinin aktarımı ve dolaşımı için faydalı bulunurken, öğretmenin yerini alarak eğitime zarar verebileceğini belirtse de burada kar zarar hesabına bakılarak eğitimsel açıdan sayılabilecek faydalara odaklanmak daha iyi olabilir. Zira metaverse kullanıcılarına mekandan bağımsız şekilde imkanlar sağlayabilmektedir. Bunun önemi de en çok Covid 19 pandemisi zamanında ortaya çıkmış ve sanal sınıfların sağladığı ve sağlayabileceği olanaklar eğitimciler açısından olumlu karşılanmıştır. Akpınar ve Ayyıldız (2022) yapmış oldukları çalışmada eğitim sürecini zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde metaverse ortamında gerçekleştirmenin; oyun- eğitim simülasyonu sayesinde Z kuşağı olarak adlandırılan genç neslin öğrenmesine katkıda bulunduğunu, öğrencilerde yeni ufuklar açtığını, öğretimin bireyselleşmesine katkıda bulunduğunu, eğitime erişimi artırdığını ve de sosyal medya ile okul arasındaki gerilimi azalttığını belirtmektedirler. Metaverse alemini sadece oyun oynanan bir mecra olarak algılayıp eğitim öğretim açısından büyük bir fırsatı yok saymak manasına gelebilir (Guo ve Gao, 2022). Özellikle eğitimciler metaverse ortamını iyi anlamalı ve kullanmalıdır. Metaversal deneyimler 'işbirliği, iletişim, yaratıcı düşünme, yaratıcı inovasyon, içeriğe hakim olma ve özgüven' gibi unsurları kapsayıcı bir şekilde tasarlanmalıdır (Hirsk- Pasek vd., 2022).

Teknolojik olarak çağın gerisinde kalmamak ve metaverse gibi teknolojik yenilikleri en etkin şekilde kullanabilmek adına ulusal bazda politikalar belirlemek ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli çalışmaların yapılması gerektiğine inanılmaktadır. Örneğin yapılan çalışmalardan biri artırılmış gerçeklik araçlarının Türkçe dil desteği sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Soylu, 2019). Bunun için bu alanda ilerleme kaydetmiş ülkelerin örnek alınması ve kıyaslanması önerilmektedir (Damar, 2021).

Bu araştırmada metaverse hakkında genel bir görüş sağlamaya ve bu alanda yapılması ümit edilen ulusal bazda çalışmalara ve program geliştirme çalışmalarına ışık tutmaya gayret edilmiştir. Şunu göz önünde bulundurmak gerekir ki, teknoloji her geçen an ilerlemeye devam etmektedir. Günümüz çağında, bu araştırma hazırlanırken bile teknoloji alanında yeni bir gelişme gerçekleşme ihtimali çok yüksektir. Burada önemli olan nokta, metaverse gibi bu gelişen teknolojilerin eğitim alanına hızlı bir şekilde entegre edilebilmesi ve uygun bir şekilde kullanılabilmesidir. Metaverse gibi teknolojik gelişmelerin eğitim alanında daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için bu alandaki toplumsal anlayışın, bilginin ve becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Metaverse sadece birkaç uygulamadan ibaret bir teknoloji değildir. Gelişmiş ülkelerde metaverse teknolojilerinin eğitim alanına hızla entegre edildiği bir dünyada ülkemizde de bu tür ulusal bazda gerekli önlemlerin alınması ve Milli Eğitim Bakanlığı bazında da program geliştirme çalışmalarına metaverse gibi teknolojik yeniliklerin dahil edilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir. Metaverse eğitim sektöründe, öğrencinin öğrenmesini destekleyen eğitsel uygulamaların yanında, öğretmeni eğitim ve öğretim hususunda desteklemede ve de sınıf ve okul yönetiminin dinamik bir hale getirilmesinde kullanılabilir. Kişiselleştirilmiş eğitime imkan sağlayan metaverse teknolojileri ile öğrencilerin eğitsel açıdan değerlendirilmesi yeni bir boyut kazanabilir ve öğrenciye etkili bir geri bildirim desteği sunulabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak program geliştirme çalışmalarında metaverse teknolojilerine uygun iyileştirmeler yapılmalıdır. Metaverse teknolojilerinin eğitime entegrasyonunda en önemli unsurlardan biri de muhakkak ki öğretmenlerdir. Metaverse teknolojileri konusunda öğretmenlere yönelik verilecek hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmesine faydalı olacaktır. Metaverse teknolojileriyle mümkün olduğunca erken yaşlarda okulöncesi dönemde tanışılırsa; bu durum ülke bazında çağın gerisinde kalınmaması için o kadar faydalı olacaktır. Bu sebepten metaverse teknolojilerinin eğitime entegrasyonu çalışmalarına okulöncesi dönem itibariyle başlanmasının çok daha faydalı olacağına inanılmaktadır. Yapılacak program geliştirme çalışmalarında erken çocukluk eğitiminden itibaren gerçekleştirilecek metaverse teknolojileri temelli uygulamalı eğitimler geleceğimiz adına faydalı olacaktır. Hatırlamak gerekir ki; günümüz dünyasında çocuklara sadece Metaverse teknolojilerini öğretmek yeterli olmayacaktır. Bugünün çocuklarının yarının dünyasının şekillenmesinde söz sahibi bireyler olmalarını istiyorsak çocuklarımızı

Metaverse teknolojilerini etkin bir şekilde kullanan, kapsamlı bir şekilde anlayan ve verimli bir şekilde üreten bireyler şeklinde eğitmemiz gerekmektedir. Sonuç olarak denilebilir ki; Metaverse ve buna bağlı teknolojik gelişmeler dünya tarihinin seyrini etkileyen ve belki değiştiren en önemli buluşlardan biridir. Geçmişte buharlı makinelerin icat edilmesinin sanayi devrimi bağlamında dünya üzerinde büyük bir değişime sebep olması gibi; Metaverse gibi teknolojik gelişmelerin keşfi ve geliştirilmesi de muhtemelen daha da önemli bir gelişim ve dönüşüm hareketidir. İnsanlar ve ülkeler çağın gerisinde kalmamak ve bu gelişmeleri hızlıca eğitim ve diğer sistemlerine entegre eden toplumlara geriden takip etmemek adına; ülkemiz, eğitim politikalarına muhakkak metaverse ve beraberindeki teknolojik gelişmeleri dahil etmeli ve vatandaşlarını bu alanda söz sahibi olacak durumda donanımlı bir şekilde yetiştirmelidir.

Kaynakça

- Akpınar, B. & Akyıldız, T., Y. (2022). Yeni Eğitim Ekosistemi Olarak Metaversal Öğretim. *Journal of History School*, 56, 873-895
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Cline, E. (2011). *Ready Player One: A Novel*. Ballantine Books.
- Çelik, R. (2022) Metaverse Nedir? Kavramsal Değerlendirme ve Genel Bakış. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 67-74.
- Damar, M. (2021). Metaverse Shape of Your Life for Future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8.
- Dean, B. (2022, 5 Ocak). Roblox User and Growth Stats 2022. <https://backlinko.com/roblox-users#geographic-distribution-of-roblox-users>
- Druga, S., Williams, R., Breazeal, C., & Resnick, M. (2017). Hey Google Is It Ok If I Eat You? Initial explorations in child- agent interaction. In *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, 595–600. ACM.
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X. & Cai, W. (2021). Metaverse for Social Good: A University Campus Prototype. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia (MM '21)*, October 20–24, 2021, Virtual Event, China.
- Guo, H., & Gao, W. (2022). Metaverse-Powered Experiential Situational English-Teaching Design: An Emotion-Based Analysis Method. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.859159>
- Hazneci, U. Ö. (2019). Güncel Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Eğitim Alanında Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu* 26-28 Ekim 2019 (ss. 499-508). Samsun.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). *A whole new world: Education meets the metaverse*. Brookings Institution.
- Huynh-The, T., Pham, Q. V., Pham, X. Q., Nguyen, T. T., Han, Z., & Kim, D. S. (2022). Artificial Intelligence for the Metaverse: A Survey.
- Jeon, J. H. (2021). A Study On The Principle Of Metaverse Composition With A Focus On Roblox. *Korean Journal of the Korea Association for Visual Culture*, 38, 257-279.
- Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual Reality Metaverse System Supplementing Remote Education Methods: Based on Aircraft Maintenance Simulation. *Applied Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/app12052667>
- Lee, J.Y. (2021). A Study On Metaverse Hype For Sustainable Growth. *International Journal of Advanced Smart Convergence*, 10 (3), 72-80.
- Meirieu, Ph. 2022. El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. Revista Interuniver - sitaria, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Nanni, L. ve Lumini, A. (2008). Ensemble generation and feature selection for the identification of students with learning disabilities, *Expert Systems with Applications*, 36, pp. 3896–3900.
- Nijholt, A. (2017). Humans as Avatars in Smart and Playable Cities. *2017 International Conference on Cyberworlds (CW)*, 190-193.
- Nist, L. S. ve Holschuh, P. J. (2000). *Active Learning Strategies For College Success*. London: Ally and Bacon.
- Park, S., & Kim, S. (2022). Identifying World Types to Deliver Gameful Experiences for Sustainable Learning in the Metaverse. *Sustainability*, 14(3). <https://doi.org/10.3390/su14031361>
- Radoff, J. (2021). The Metaverse Value-Chain. Access Date: 15/12/2022. <https://medium.com/building-the-metaverse/the-metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7>
- Sjarov, M., Lechler, T., Fuchs, J., Brossog, M., Selmaier, A., Faltus, F., Donhauser, T., & Franke, J. (2020). The Digital Twin Concept in Industry – A Review and Systematization. *25th IEEE International Conference on Emerging Technologies and Factory Automation (ETFA)*, 1, 1789-1796.

- Soylu, M. S. (2019). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarına Yönelik Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Tutum Ve Görüşlerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Statista. (2022, Kasım). Leading business sectors worldwide that have already invested in the metaverse as of March 2022. <https://www.statista.com/statistics/1302091/global-business-sectors-investing-in-the-metaverse>
- Stephenson, N. (1992). *Snow crash: A novel*. Spectra.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the Metaverse for Learner-Centered Constructivist Education in the Post-Pandemic Era: *An Analysis of Elementary School Students*. *Journal of Intelligence*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Şimşek, İ., Erbay, H. N. & Kirişçi, M. (2019). Üç Boyutlu Sanal Öğrenme Ortamında 5. Sınıf Düzeyinde Kesirlerin Öğretimi: Second Life Örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154.
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in Education A Blessing Or A Curse: A Combined Content And Bibliometric Analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.
- Turkle, S. (1984). *The Second Self: Computers and the Hman Spirit*. New York, NY, USA: Simon & Schuster, Inc.
- Türk, G. D. & Darı, A. B. (2022). Metaverse'de Bireyin Toplumsallaşma Süreci. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 277-297.
- Yoo, G. S. & Keung, C. (2021). A Study On The Development Of A Game-Type Language Education Service Platform Based On Metaverse. *Journal of Digital Contents Society*, 22(9), 1377-1386.

EĞİTİMDE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME

Gülşah GÜRKAN¹

Giriş

Tasarım odaklı düşünme, sorunları çözmek için hızlı bir şekilde prototip oluşturma, erken başarısızlık deneyimleri yaşama, tekrarlanan süreçler sağlama ve insan merkezli tasarım oluşturma gibi kazanımları içeren yenilikçi ve sistematik bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Elsbach ve Stigliani, 2018). Geleneksel tasarım yaklaşımlarından farklı olarak tasarım odaklı düşünme, yaratıcılığı teşvik etmek ve sorunları çözme becerisi kazandırmak için kullanılabilir (Akçaoğlu 2014; Hwang vd., 2012).

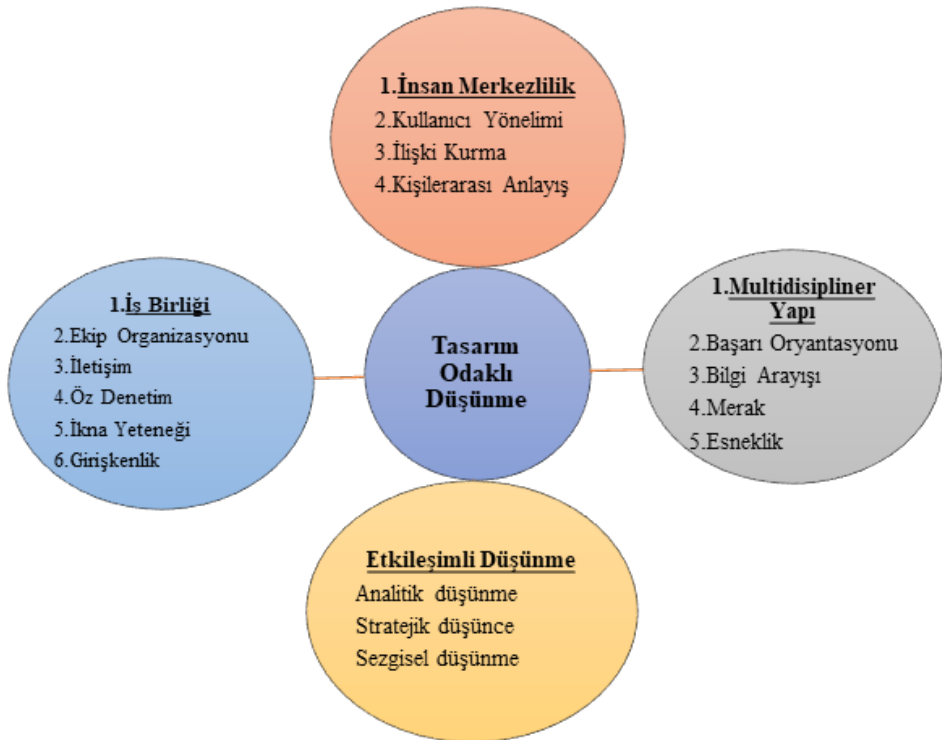
Tasarım odaklı düşünme, inovasyona ilişkin iç görüler geliştirerek gözlemleri yinelemeli ve doğrusal olmayan süreçlerden geçirecek beklenmedik keşiflerde bulunmayı sağlamaktadır. Tasarım odaklı düşünme süreci empati, merak, iş birliği, deneme, görselleştirme, esneklik ve sürekli öğrenme gibi becerilerin gelişimini destekleyen süreçleri içermektedir (Andreassen vd., 2016; Koliği 2016; Ward vd., 2009).

Tasarım odaklı düşünme kolay bir şekilde uygulanabilir süreçleri içerse de (Brown ve Katz, 2009), uygulamada bazı engellerle karşılaşmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçları, ilgileri ve motivasyonları ile müfredattaki akademik içerikler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Barab vd., 2005). Bu bağlamda eğitim istendik olarak davranış geliştirme süreci olduğundan Cross (1982), başarıyı artırmak için tasarım odaklı düşünme süreçleri öğrencilerin bilişsel süreç ve yeteneklerini değiştirecek şekilde tasarlanmalıdır.

Günümüzde karşılaştığımız karmaşık problemler arttıkça bu problemleri tek bir kişiyle çözmek zorlaşmakta ve bu bağlamda birçok insan iş birliği içinde birlikte

çalışarak çeşitli sorunları daha etkin bir şekilde çözebilmektedir (Sawyer, 2007). Bireyler ve kurumlar arasında bu iş birliği kültürü yaygınlaştırılarak avantajların paylaşılması değer yaratmayı maksimize edilebilmektedir (Lee, 2012; Shalley vd., 2004). Grup çalışması sırasında iletişim ve iş birliği, bireylerin yaratıcılığını artırarak beklenmedik yeni fikirlerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Ha vd., 2011).

İş birliği yoluyla grup çalışmalarında üretilen fikirlerin etkinliği, tek bir yaratıcı bireyin ürettiği fikirlerin etkinliğinden daha yüksek olma olasılığı vardır. Ancak genelde yaratıcılık şimdiye kadar sadece bireysel bir yeterlilik olarak düşünülmüş ve bu nedenle ilk ve orta öğretim ortamlarında yaratıcılığa yönelik yaklaşım ağırlıklı olarak bireysel düzeyde kalmıştır (Park ve Kang, 2011). Bu bağlamda yaratıcılık, bireysel düzeydeki yaratıcılığın basit bir aritmetik toplamı değil, grup deneyiminin veya duygusal özelliklerin bütünleştirilmesi yoluyla gösterilen düşünce ve içgörülerin sonucudur (Sawyer, 2007). Yaratıcılığı bu bağlamda ele alan tasarım düşüncesi, iş birliği yoluyla yaratıcı bir problem çözme süreci ve düşünme yöntemine vurgu yapmaktadır (Martin, 2009). Tasarım düşüncesinin niteliklerini belirlemek için, tasarım düşünürünün problem çözme sürecindeki davranışsal özellikleri incelenerek tasarım odaklı düşünmenin özellikleri anlaşılabilir (Lee vd., 2014). Tasarım düşüncesini oluşturan temel bileşenler Şekil 1’de verilmiştir.

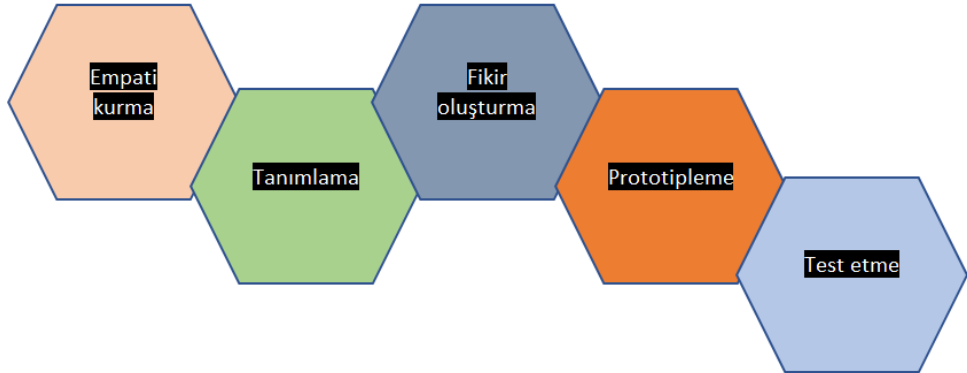


Şekil 1: Tasarım Düşüncesini Oluşturan Temel Bileşenler (Lee vd., 2014)

Tasarım düşüncesini oluşturan temel bileşenlere bakıldığında (şekil 1) öğrencilerin tasarım düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin de tasarım hakkında geniş bir bakış açısına sahip olması gerekir (Johansson-Sköldberg vd., 2013). Razzouk ve Shute (2012), öğrencilerin tasarımcılar gibi düşünmelerine yardımcı olarak, onların zor durumlarla başa çıkma, okulda, kariyerlerinde ve genel olarak yaşamdaki karmaşık sorunları çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağını vurgulamıştır. Brown (2008)'a göre, tasarım odaklı düşünme;

- Karmaşık sorunlara yeni fikirler ve yenilikçi çözümler arar.
- Belirsizlikle başa çıkmaya yardımcı olan bir inovasyon yaklaşımıdır.
- Kullanıcı ihtiyaçlarını anlamak, çözümleri ve fikirleri keşfetmek ve bunları yinelemeli şekilde hızlı prototipleme işlemidir.
- İnsan merkezli bir metodolojidir.

Standford Üniversitesi ve IDEO'nun tasarım odaklı düşünmeye ait beş aşamadan oluşan doğrusal yaratıcı problem çözme modelleri şekil 1 ve şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Stanford Üniversitesi Tasarım Odaklı Düşünme Modeli (d.School, 2017).



Şekil 3: IDEO Tasarım Odaklı Düşünme Modeli (IDEO, 2017).

Yenilikçiliğe ilham vermek ve tüketici deneyimlerinden yola çıkarak sorunları çözmek amacıyla geliştirilen bir kavram olan tasarım düşüncesi, küresel bir yenilik ve tasarım firması olan IDEO tarafından geliştirilmiştir (Brown ve Wyatt, 2010). “Daha erken başarı için erken başarısızlık” ilkesini benimseyen IDEO, öğrenmeyi mümkün kıldığı zaman başarısızlığın kabul edilebilir olduğu fikrini savunmaktadır (Link, 2018).

Tasarım odaklı düşünme süreci empati ve merakla başlamaktadır (Brown ve Katz, 2009). Bir problemin nasıl çözüleceğine ilişkin merak arttıkça yeni iletişim kaynaklarının yolunu açılmakta ve başkalarının da ilgili konuya dahil edilmesi sağlanmaktadır. Empati, öğrencilerin bir konuyla ilgili nasıl gözlem yaptıkları, öğretmenleri ile bu konuda nasıl iletişime geçtikleri ve kendilerini bir konuya nasıl kaptırdıkları ile ilgili öğretmenlere bir fikir sunmaktadır (Gallagher ve Thordarson, 2020).

Tasarım odaklı düşünmenin ikinci aşaması olan tanımlama aşamasında, öğrencilerin konunun daha derinlerine inme, uzmanlardan ve araştırmalardan ek destek arama fırsatları vardır (Johnson ve Adams, 2011).

Fikir oluşturma genellikle eğitimde beyin fırtınası veya kavram oluşturma olarak görülür. Tasarım düşüncesinde fikir oluşturma niteliği de kapsayan nicelikle ilgili bir basamaktır. Bir ekip ne kadar çok fikir üretebilirse, yeni bir yaklaşım veya konsept oluşturma olasılığı o kadar yüksektir (White vd., 2012).

Bir prototip oluşturmak, tasarım düşüncesinin temelidir. Prototip, post-it notu, kâğıt veya somut ürün ile kullanıcının etkileşimde bulunabileceği aşamadır (Hasso Plattner School of Design, 2012).

Test etme aşamasının ana hedefi kullanıcıyla daha fazla empati kurmak ve çözümün yansıtma yoluyla geliştirilmesini sağlamaktır (Painter, 2018).

Eğitimde Tasarım Odaklı Düşünme

Geleneksel olarak sadece fiziksel malzemelerin performansını iyileştirmeye odaklı olan tasarım düşüncesi, kullanıcı deneyimi ve ilişkileri gibi insanı da sürece katan kavramları içerecek değişim göstermiştir (Retna, 2016). Paradigmadaki bu değişimle tasarım düşüncesinin eğitim, sağlık, hukuk gibi alanlara da entegre olması gündeme gelmiştir (Panke, 2019). Öğretim tasarımı bağlamında tasarım kavramı ele alındığında özellikle planlama ve derinlemesine düşünme gibi diğer öğretim yaklaşımlarıyla benzer fikirlerin birçoğunu içermektedir. Tasarım odaklı düşünmenin bugünkü haliyle eğitimde yer alması henüz yeni bir süreçtir. Ancak tasarım odaklı düşünme, hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi her türlü bilişsel aktiviteyi içerdiğinden eğitim alanına uyumu yüksektir (Koh vd., 2015).

Tasarım ve tasarım odaklı düşünmenin anlamları farklı alanlarda farklı şekillerde yorumlansa da (Exter vd., 2019; Kolko 2018; Wrigley ve Straker 2015) tasarım

düşüncesi mühendislik alanında yeni değildir (Dym vd., 2005). Mühendislikte tasarım bazen rutin ve önemsiz olabilirken işletme yönetiminde tasarım, yaratıcı ve yenilikçi olmak amacıyla dikkatli düşünme ve planlama anlamına gelmektedir (Johansson-Sköldberg vd., 2013). Okul eğitiminde tasarım, yalnızca öğrencilerin öğrenmesi ve deneyimlemesi için bir nesne olarak değil (English, 2018), aynı zamanda okul eğitimi için genel bir taslak olarak görülmekte (Wright ve Wrigley, 2019) ve okul öncesinden başlayıp lise eğitimini de kapsayan kademelerde STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitiminin kavramsallaştırılması ve geliştirilmesi için önemli bir yaklaşım olarak giderek daha fazla tanınmaktadır (English 2016; Kelley ve Knowles 2016). Okul eğitiminde tasarım odaklı düşünme, tasarım, deney yapma, geri bildirim toplama ve yeniden tasarım gibi birçok bilişsel süreçleri de içermektedir (Razzouk ve Shute 2012).

Tasarım odaklı düşünme sürecinde, insanların ihtiyaçlarına yönelik kültürel bağlamda çözümler sunmak için çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Brown ve Wyatt, 2010). Bu araçlar, erken prototiplemeye imkân vererek çizim gibi somut yollar aracılığıyla farklı çözümlerin görselleştirilmesini sağlamaktadır (Cross, 2011). Bu bakımdan tasarım sürecine tüm bireylerin katılımı sağlanarak prototipleme yoluyla erken başarısızlığı gözlemleme ve sorunlara farklı çözüm yollarının üretilmesi sağlanmaktadır (Liedtka ve Ogilvie, 2011).

Eğitimde Tasarım Odaklı Düşünme ve Katkıları

Tasarım odaklı düşünme, öğretim ortamlarında gerekli olan üst ve alt düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Lor, 2017; Razzouk ve Shute, 2012). Ayrıca, tasarım düşüncesi öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarında karmaşık problemlerin etkili ve empatik yollarla çözüm bulmalarını sağlamaktadır. Tasarım düşüncesini benimseyen bireyler hataları öğrenme fırsatı olarak gördüğünden bireylerin ders başarısızlıklarının üstesinden gelmelerini de sağlar. Bu bağlamda öğrencilerde daha fazla güven, yaratıcılık ve üretken risk alma geliştirilebilir (Dweck, 2016).

Tasarım odaklı düşünme, iş birliği ve farklı düşünmeyi benimsediği ve öğretmenler arasında çapraz iş birliğini teşvik ettiği için okul dönüşümünün anahtarı olabilir (Lindberg vd., 2011). Tasarım odaklı düşünme çerçevesi, öğrenciler fikir üretirken, kararlar alırken ve çatışmaları çözerken süreçteki iletişim ve etkileşimleri de kapsamaktadır (Uflacker vd., 2011).

Tasarım odaklı düşünme yapılandırmacılık yaklaşımını benimsemektedir. Tasarım odaklı düşünme teori ve laboratuvar tabanlı eğitimden proje ve problem tabanlı pedagojik eğitime doğru geçiş sağlamaktadır. Tasarım odaklı düşünme aynı zamanda yakınsak bakış açısından uzaklaşarak bütüncül bakış açılarına önem vermektedir. Tasarım odaklı düşünmede çözüm olarak çoklu bakış açılarına yer verilirken post pozitivist yaklaşımda karmaşık dünya problemlerinin küçük parçalara bölündüğü tek gerçekliğe önem verilmektedir. Bu farklılıklar, tasarım

odaklı düşünmeye neden daha çok yer verildiğinin ve eğitimde kabulünün bir göstergesi olabilmektedir (Eftekhari, 2019).

Tasarım odaklı düşünme Miller (2017) tarafından “radikal iş birliği”, “söyleme göster”, “insan değerlerine odaklanma”, “beceri netliği”, “deneyi benimseme” “süreç farkındalığı” ve “eyleme yönelik eğilim” şeklinde özetlenmektedir. Bu bağlamda tasarım odaklı düşünme ilkeleri empati kurma, tanımlama, fikir yürütme, prototipleme ve test etme aşamaları şeklinde özetlenebilir. Tasarım düşüncesi, öğrenme ve problem çözmeye becerisini geliştirmeye yönelik güçlü vurgusu ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri için ihtiyaç duydukları yetkinlikleri kazandırmada kullanılan ve gelişmekte olan bir öğrenme ve öğretim stratejisidir (Hasso Plattner School of Design, 2012).

Tasarım odaklı düşünce, psikoloji temelli, felsefe temelli ve ilerleyici öğrenme teorisi olmak üzere üç temel teoriye dayanmaktadır. Psikoloji temelli öğrenme teorisine göre, öğrenme bir dizi deneme yanılmadan oluşmaktadır. Bu öğrenme teorileri tasarım odaklı düşünme sürecindeki öğelerin tüm sınıflar için uygun olmadığına dair kanıt sağlamıştır. Ayrıca Edward Thorndike, B. F. Skinner ve Jean Piaget gibi psikoloji temelli öğrenme teorisyenleri, tasarım düşüncesi paradigmasının gelecekteki gelişimine katkıda bulunabilecek sosyal etkileşim ve işbirlikçi ekip geliştirilmesine yönelik bir temel sağlamıştır (Hilgard ve Bower, 1975; Steiner, 2014).

Öğrenmenin tamamen şans eseri olmaktan çok çocuklara sağlanan deneyimlerle ilgili olduğu, felsefe temelli öğrenme kuramı düşünce süreçleri etrafında geliştirilmiştir. Tasarım odaklı düşünmenin genel sürecine katkıda bulunan felsefe teorisyenleri: John Locke (1632-1704), çocukların zihinlerinin şekillendirilmiş boş sayfalar (Tabula rasa) olduğunu savunup bilginin zihinde değil deneyimler ve etkileşimlerle kazanıldığını (Hergenhahan, 1976); Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) çocukların dünyayı doğal olarak merak ettiklerine, dolayısıyla keşfetmeye ve etkileşime girmeye ihtiyaç duyduklarını savunmuştur. Immanuel Kant (1724-1804) bilginin zihin ve düşünme arasındaki bağlantı aracılığıyla deneyimlerden önce var olabileceğini savunmuştur (Hilgard ve Bower, 1975). Önceki deneyimler, keşifler ve etkileşimler vurgularıyla bu filozoflar tasarım düşüncesinin kavramsal gelişimine yönelik farklı perspektifler kazandırmıştır (Elias ve Merriam, 2004; Zieber, 2006). Psikolojik ve felsefi temelli öğrenme teorileri, tasarım odaklı düşünme ile yakından uyumlu olan aşamalı öğrenme teorisi ve probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin gelişmesine yol açmıştır.

Tasarım odaklı düşünme, öğrenme teorilerine göre çok yeni bir kavramdır ancak öğrenme teorilerinin öğelerini ve düşünce süreçlerini içermektedir. Tasarım odaklı düşünmenin farkı, bir öğrenme teorisi değil, bir öğretim felsefesi ve metodolojisi olmasıdır (Kelley ve Kelley, 2013).

Eğitimde Tasarım Odaklı Düşünme Modelleri

Tasarım odaklı düşünmenin çok disiplinli yapısı bu süreçteki zaman ve beceri gerekliliği çok sayıda öğretim stratejisi, tasarım süreci modelleri, tasarım buluşsal yöntemleri ve pedagojiler gibi öğretim stratejileri ile sonuçlanmıştır (Daly vd., 2019; Ranger ve Mantzavinou, 2018). Bu amaçla tasarım düşüncesini geliştiren aşamaları anlamak ve bilmek için farklı tasarım süreci modelleri oluşturulmuştur. Tasarım süreci modelleri öğrencilerin kötü tanımlanmış problemleri çözmelerine yardımcı olmak amacıyla üst bilişsel düşünme becerileri geliştirmelerine ve bireylerin düşünme süreçleri hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır (Thienen vd., 2012).

Tasarım modellerinin şelale, spiral ve artımlı/yinelemeli olmak üzere üç ana kategorisi vardır. Bu kategorilerin yapılarına göre eğitim ortamı için uygunluğu değişebilmektedir. Adını tek yönlü doğrusallıklarından alan şelale modelleri, uygulaması kolay olmakla birlikte, tasarım projesiyle ilgili tüm detayların önceden bilinmesi gereken daha katı tasarım modelleridir. Spiral model, tasarımdaki adımlar için önceden belirlenmiş belirli bir zaman çizelgesi olmadan tasarımların yavaş ve kademeli yinelemesini bütünlükten esnek bir modeldir. Artımlı/yinelemeli tasarım modelleri ise, şelale ve sarmal model özelliklerini birleştirerek, tasarımcıların bir ürün yaratmak için çoklu doğrusal tasarım dizileri kullandığı ve her dizinin sonunda ürünü değerlendirdiği bir tasarım sürecini oluşturmaktadır. Eğitsel amaçlar için, sarmal modeller, esneklikleri, daha düşük zaman yatırımları, kademeli revizyon döngüleri ve hatalardan öğrenmeye vurgu yapmaları nedeniyle tipik olarak daha uygundur (Martinez ve Stager, 2019). Her model farklı düşünme süreçlerine ve yineleme döngülerine sahiptir. Her bir çalışma için seçilen tasarım süreci modeli, öğrenenlerin ihtiyaçlarının yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçlarını da eşzamanlı olarak karşılamayı amaçlar (Brannon, 2022).

Eğitimde sarmal tasarım modellerinden LAUNCH (Look, Listen And Learn-Ask Lots of Questions-Understand the Problem or Process-Navigate Ideas-Create-Highlight What's Working and Failing (Highlight and Fix) döngüsü, öğretmenler için tasarım sürecinin yaratıcılığından yararlanmalarını sağlayan ve eğitimsel kullanım için çok uygun pratik bir model olarak hizmet etmektedir (Spencer ve Juliani, 2016).

LAUNCH aşamaları (Spencer ve Juliani, 2016):

1. **Bak, dinle ve öğren:** Öğrencileri günlük yaşamlarında çevrelerindeki sorunları bulmaya ve keşfetmeye teşvik etme.
2. **Çok sayıda soru sorun:** İş birliği içinde ve bireysel olarak soru listeleri oluşturarak öğrencilerin kendi akademik ihtiyaçlarına göre sorunu iyileştirmelerine yardımcı olan beyin fırtınası fikirleri oluşturma.
3. **Sorunu veya süreci anlayın:** Problemin çözümü ile ilgili eldeki kavramları araştırmak için çalışma.

4. **Fikirlerde gezinme:** Öğrencilerin ürünlerini birçok kez yineleyerek hatalarından ders çıkararak tasarımlarının doğru olduğunu belirleyene kadar sürecin devam etmesi.
5. **Tasarlama:** Bir tasarımı fiziksel olarak inşa etmek
6. **Neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığını vurgulayın:** Öğrencilerin fikirleri açıklığa kavuşturması ve küçük gruplar halinde karşılıklı anlayışları bir araya getirmesiyle yapılan tasarımları kavramsallaştırma. “Açık uçlu bir beyin fırtınası döngüsü” olma eğilimindedir.
7. **Başlatmak:** Tasarım ürününün gerçek uygulaması

Tasarım Odaklı Düşünme ve STEM Eğitimi

Bilimsel ve teknolojik olarak gelişmiş toplumlar, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarında yetkin öğrenciler yetiştirerek öğrencilerin küresel çapta rekabet edecek yetenekler kazanmasına odaklanmaktadır (English, 2016). Bu bağlamda STEM destekli eğitim yaklaşımlarını desteklemek gerekmektedir. STEM eğitimi genellikle disiplinler arası yaklaşımlar gerektiren gerçek dünya problemleri, yenilikçi ve heyecan verici öğrenme deneyimleri ile ilişkilendirilir. STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını birbirinden bağımsız olarak düşünen geleneksel yaklaşımlara karşın bu dört alanı gerçek dünya ile ilgili öğrenme deneyimlerine entegre eden disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımıdır (Vasquez vd., 2013).

STEM/STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) eğitimi, yeni nesil fen standartları, gibi yaklaşımların açığa çıkmasıyla birlikte öğrencilerden daha yenilikçi, işbirlikçi ve karmaşık yollar deneyerek içerik bilgisini farklı alanlarda uygulamak için bilgileri analiz etmeleri ve sentezlemeleri istenmektedir (Common Core Standards, 2010). Tasarım düşüncesi ve süreçleriyle ilgilenmek, potansiyel olarak öğrencilere yeni nesil yaklaşımlar ve standartları karşılama konusunda ihtiyaç duydukları becerileri verebilmektedir. Öğretmenlerin iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerileri olarak STEM/STEAM gibi öğretim yaklaşımlarla öğrenciler için yalnızca temel müfredatı öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda üst düzey düşünmeyi, sorgulamayı, iş birliğini teşvik etmesi beklenmektedir. Tasarım düşüncesi, bu tarz öğrenme deneyimleri tasarımının karmaşıklığı ve yaratıcılığı nedeniyle STEM eğitimi için özellikle önemlidir (Honey vd., 2014). STEM eğitimi, öğrenmede yaratıcılığı teşvik etme amaçlarıyla uyumlu bakımından mühendislik tasarım süreçleriyle büyük ölçüde uyum göstermektedir. Burada yaratıcılıkla vurgulanan sadece fikir üretmek değil aynı zamanda üretilen fikirler hakkında yargılarda bulunmaya da vurgu yapılmaktadır (Robinson, 2011).

Öğrenmede STEM eğitimi, tasarım odaklı düşünmenin ideallerini mühendislik tasarım sürecini ile bütünleştirmektedir. Tasarım süresince, bireyler bir problemin veya ihtiyacın nasıl tanımlanacağını, mevcut seçenek ve kısıtlılıkların nasıl

dikkate alınacağını, üretilen çözümlerin planlanma, modellenme, test edilme ve yinelenme yollarını öğrenerek üst düzey düşünme becerilerini somut ve görünür hale getirebilmektedir (Honey ve Kanter, 2013).

STEM öğreniminin karmaşıklığı, öğretmen iş birliğini de gerekli kılmaktadır. Birçok çalışma, öğretmenlerin dersleri iş birliği içinde hazırlamasının öğretmenlerin dersleri bireysel olarak planlamasından daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir (Pol vd., 2010; Voogt vd., 2013). Derslerde STEM ve sorgulamaya yönelik uygulamalar konusunda öğretmenlerin öğrencilere korkuları ve endişeleri olmasına rağmen bu kazanımların öğrencilere kazandırılması çok önemlidir (Brown ve Wyatt, 2010). Bu bağlamda matematik veya fen bilgisi geçmişi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ihtiyaç duyulan uzmanlık eğitime sahip olmasalar bile, derslerinde STEM veya mühendislik problem türlerini tanıtmak için sıklıkla bu yöntemlere başvurumaktadırlar (Ward, 2020). Prototiplemenin oluşturulmasıyla erken başarısızlık deneyimi yaşanarak problemlere iş birliği içinde farklı çözüm önerileri sunmalarını amaçlayan tasarım odaklı düşünme bu kazanımların öğretilmesi ve eğitimcilerin bu konuda duyduğu endişe ve korkuların giderilmesinde çözüm olabilir. Bu amaçla eğitimciler meslektaşlarıyla iş birliği yaparak tasarım odaklı düşünme sürecini derslerinde kullanabilirlerse, karmaşık problemlerin nasıl çözüleceği ve bu problemleri çözmeye nasıl bir yol izleneceği konusundaki çerçeve bilgiye ilk elden ulaşabilirler (Ward, 2020).

STEM yaklaşımının derslerde kullanılmasıyla öğretmenler öğrencilerin üst düzey düşünme, buluş ve inovasyon yapabilme ve ürün geliştirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu becerilerin kazandırılmasında öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacakları özgüvenlerini geliştirecekleri ortamlar sağlanması önemlidir (MEB, 2016). Bu bakımdan erken başarısızlık deneyimleri sağlayarak öğrencilere hatalarından öğrenmeyi öğreten tasarım odaklı düşünme yaklaşımı derslerde kullanılabilir.

Kaynakça

- Akcaoglu, M. (2014). Learning problem-solving through making games at the game design and learning summer program. *Educational Technology Research and Development*, 62, 583-600. <https://doi.org/10.1007/s11423-014-9347-4>
- Andreassen, T. W., Kristensson, P., Lervik-Olsen, L., Parasuraman, A., McColl-Kennedy, J. R., Edvardsson, B. ve Colurcio, M. (2016). Linking service design to value creation and service research. *Journal of Service Management*, 27, 21-29. <https://doi.org.ez45.periodicos.capes.gov.br/10.1108/JOSM-04-2015-0123>
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R. ve Tuzun, H. (2005). Making Learning Fun: Quest Atlatis, A Game Without Guns. *Educational Technology Research and Development*, 53, 86-107. <https://doi.org/10.1007/BF02504859>
- Brannon, M. E. (2022). *Exploring the Impact of Design Thinking on Creativity in Preservice Teachers* [Doctoral dissertation, Kent State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84. Retrieved from <https://hbr.org/2008/06/design-thinking>
- Brown, T. ve Katz, B. (2009). *Change by Design*. New York: Harper Collings Publishers.
- Brown, T. ve Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43.
- Common Core State Standards Initiative. (2022). About the Standards. Retrieved December 9, 2022, from Common Core State Standards Initiative: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>
- Cross, N. (1982). Designerly ways of Knowing. *Design Studies*, 3, 221-227. <https://www.jstor.org/stable/1511801>
- d.School. (2017). Retrieved December 2, 2022, from <http://dschool.stanford.edu/bio/david-kelley/>
- Daly, S. R., McKilligan, S., Leahy, K. ve Seifert, C. M. (2019). *Teaching design innovation skills: Design heuristics support creating, developing, and combining ideas*. In D. Schaefer, G. Coates, & C. Eckert (Eds.), *Design education today: Technical contexts, programs, and best practices* (pp. 37-60). Springer.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success* (Updated edition). Random House.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D. ve Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 103-120.
- Eftekhari, F. (2019). *Design Thinking Beyond Design Discipline: The Process of Knowledge Transfer* [Doctoral dissertation, North Carolina State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Elias, J. L. ve Merriam, S. B. (2004). *Philosophical Foundations of Adult Education* (Vol. 3). Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Elsbach, K. D. ve Stigliani, I. (2018). Design thinking and organizational culture: A review and framework for future research. *Journal of Management*, 44(6), 2274-2306. <https://doi.org/10.1177/0149206317744252>
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3, 3. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>.
- English, L. D. (2018). Learning while designing in a fourth-grade integrated STEM problem. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9482-z>.
- Exter, M. E., Gray, C. M. ve Fernandez, T. M. (2019). Conceptions of design by transdisciplinary educators: Disciplinary background and pedagogical engagement. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09520-w>.
- Gallagher, A. ve Thordarson, K. (2020). *Design Thinking in Play-An Action Guide for Educators*. ASCD. Alexandria, VA
- Ha, J. H., Lee, B. I. ve Ryu, H. S. (2011). Study on the creativity of an individual and a group level, and the effects of rewards in a group level. *Korean Society for Creativity Education*, 11(1), 89-108.
- Hasso Plattner School of Design. (2012, August 2). An Introduction to Design Thinking Process Guide. Retrieved May 30, 2015, from dSchool: <https://dschool.stanford.edu/sandbox/>

- groups/designresources/wiki/36873/attachments/74_b3d/ModeGuideBOOTCAMP2010L.pdf?sessionID=9a5d0a2a0cd5fb6c26a567b2636b19_513b76d0f4
- Hilgard, E. ve Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Honey, M. Ve Kanter, D. E. (Eds.). (2013). *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators*. New York, NY: Routledge.
- Honey, M., Pearson, G. ve Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. National Academies Press
- Hussaini, S. ve Vinnakota, T. (2015). *Application of Systemic Design Thinking for Program Management*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/TENCON.2015.7372931>
- Hwang, G. J., Wu, P. H. ve Chen, C. C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*, 59, 1246-1256. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.009>
- IDEO. (2016). *Design thinking for educators toolkit*. Retrieved December 1, 2022, from <https://www.ideo.com/work/toolkit-for-educators>
- Johansson-Sköldberg, U., Woodilla, J. ve Çetinkaya, M. (2013). Design thinking: Past, present and possible futures. *Creativity and Innovation Management*, 22, 121-146.
- Johnson, L. ve Adams, S. (2011). *Challenge based learning: The report from the implementation project* [Research report]. New Media Consortium. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED532404>
- Kelley, T. R. ve Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>.
- Kelley, T. ve Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. Random House
- Koh, J.H.I., Chai, C.S., Wong, B. ve Hong, H.Y. (2015). Design Thinking and Education. In *Design Thinking for Education* (pp.1-15). Siproinger, Singapore.
- Koliji, H. (2016). Gazing Geometries: Modes of Design Thinking in Pre-Modern Central Asia and Persian Architecture. *Nexus Network Journal*, 18, 105-132. <https://doi.org/10.1007/s00004-016-0288-6>
- Kolko, J. (2018). The divisiveness of design thinking. *Interactions*, 25(3), 28-34. <https://doi.org/10.1145/3194313>.
- Lee, D. Yoon, J. ve Kang, S. J. (2014). The introduction of design thinking to science education and exploration of its characterizations as a method for group creativity education. *J. Korean Assoc. Sci. Educ.* 34, 93-105.
- Lee, J. S. ve Eune, J. H. (2012). A study of open collaboration creative thinking system based on design thinking. *Journal of Digital Design*, 12(3), 180-190.
- Liedtka, J. ve Ogilvie, T. (2011). *Designing for growth: A design thinking tool kit for managers*. New York, NY: Columbia University Press.
- Lindberg, T., Meinel, C. ve Wagner, R. (2011). In H. Plattner, C. Meinel, L. Leifer (Eds.), *Design Thinking: Understand, Improve, Apply*, (pp. 3-18). Stanford University, California: Center for Design Research
- Link, S., (2018, February 26). *Why Lean is the new way to build successful products*. The Startup. Retrieved from medium.com
- Lor, R. (2017). *Design thinking in education: A critical review of literature*. In 2017 International Academic Conference on Social Sciences and Management (p. 36-68).
- Martin, R. L. (2009). *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Martinez, S. L. ve Stager, G. (2019). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom* (2nd ed.). Constructing Modern Knowledge Press.
- MEB (2016). STEM eğitim raporu. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Retrieved from http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf Erişim Tarihi: 09.12.2022

- Miller, P. N. (2017). *Is "design thinking" the new liberal arts? The Evolution of Liberal Arts in the Global Age*, 167.
- Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306.
- Park, I. ve Kang, S. (2012). The development of assessment tools to measure scientific creative problem solving ability for middle school students. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 32(2), 210-235.
- Pol, J.V., Volman, M. ve Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Ranger, B. J. ve Mantzavinou, A. (2018). Design thinking in development engineering education: A case study on creating prosthetic and assistive technologies for the developing world. *Development Engineering*, 3, 166-174.
- Razzouk, R., ve Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348.
- Retna, K. S. (2016). Thinking about "design thinking": A study of teacher experiences. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 5-19.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Westford, MA: Courier Westford, Inc.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. NY: Basic Books Press.
- Shalley, C., Zhou, J. ve Oldham, R. G. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here. *Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Spencer, J. ve Juliani, A. J. (2016). *Launch: Using design thinking to boost creativity and bring out the maker in every student*. Dave Burgess Consulting, Incorporated.
- Steiner, D. (2014). *Learning, Constructivist Theories: Value Inquiry Book Series*, 276-319.
- Thienen, J. P. A. von, Noweski, C., Meinel, C., Lang, S., Nicolai, C. ve Bartz, A. (2012). *What can design thinking learn from behavior group therapy?* In H. Plattner, C. Meinel and L. Leifer (eds.), *Design thinking research. Measuring performance in context* (pp. 285-302). Berlin: Springer.
- Uflacker, M., Kowark, T. ve Zeier, A. (2011) *An Instrument for Real-Time Design Interaction Capture and Analysis*, pp. 131-145, Springer, Berlin
- Vasquez, J. A., Sneider, C. I. ve Comer, M. W. (2013). *STEM Lesson Essentials, Grades 3-8: Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. ve Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (5), 403-13. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>.
- Ward, A. Runcie, E. ve Morris, L. (2009). Embedding innovation: Design Thinking for small enterprises. *Journal of Business Strategy*, 30, 78-84. <https://doi.org/10.1108/02756660910942490>
- Ward, T. (2020). *Design Thinking: Classroom Integration to Increase Critical Thinking, Communication, Collaboration, and Creativity* [Doctoral dissertation, Lamar University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- White, C., Wood, K. ve Jensen, D. (2012, October- December). From Brainstorming to C-Sketch to Principals of Historical Innovators: Ideation Techniques to Enhance Student Creativity. *Journal of STEM Education*, 13(5), 12-24.
- Wright, N. ve Wrigley, C. (2019). Broadening design-led education horizons: Conceptual insights and future research directions. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 1-23.
- Wrigley, C. ve Straker, K. (2015). *Design thinking pedagogy: The educational design ladder*. Innovations in Education and Teaching International. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1108214>.
- Zieber, E. M. (2006, June). *History, Philosophy and Criticisms of Problem Based Learning in Adult Education*. University of Calgary, 1-13.

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ANALİZİ

Ebru SÖNMEZ¹, Ergün RECEPOĞLU²

GİRİŞ

Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenlerin ders işlemeye başladıkları anda sınıftaki düzeni, işleyişi sağlamak adına sahip oldukları yetenekleri kendi tarzlarında ortaya koyma şekillerini ifade etmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunda çoğunlukla sorun yaşadıkları bilinmektedir. Donanımlı öğretmenlerin de sınıf yönetimini sağlama noktasında sıkıntı yaşadıkları göz önüne alındığında bu becerinin kritik bir öneme sahip olduğundan bahsetmek yanlış olmayacaktır.

Son yıllarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde bilgi aktarımından öte bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretiminin önem kazandığı ileri sürülebilir. Bu amaçla öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceriler vardır (Kuş, 2005). Sınıf yönetimi becerisi, içinde öğretmenlerin mesleki açıdan yeterliliklerini, kişilik özelliklerini, sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikleri ve yöntem ve teknik vasıflarını barındırır (Küçükahmet, 2009). Eğitimden istenilen verimin alınabilmesi için, yürütülmekte olan eğitimin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Eğitimin iyi yönetilmesi, eğitim, okul ve sınıf yönetiminin uygun şekillerde yerine getirilmesini gerektirmektedir. Kurumlarda, teknik seviye gibi, hedefleri gerçekleştirmenin farklı seviyeleri bulunmaktadır. Teknik seviyenin eğitimdeki karşılığı olarak da sınıflar düşünülebilir (Terzi, 2001). Eğitimin temel hedefi olan öğrencilerde istendik davranışlar yaratılması durumu da sınıflarda başlamaktadır. Eğitimin temel taşlarını oluşturan öğretmen, öğrenci, müfredat ve araç-gereçler sınıfın içinde yer almaktadır (Başar,

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, <https://orcid.org/0000-0002-7070-675X>, ebrusonmez03@hotmail.com.

2 Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0002-3382-0609>, recepogluergun@gmail.com.

2000). Bu açıdan bakıldığında, eğitim yönetiminin en önemli parçasını oluşturan sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri hedeflere ulaşılması noktasında oldukça önemlidir (Terzi, 2001). Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki başlıca amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan hedefleri gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmenin kendisini yetersiz hissederek motivasyon düşüklüğü yaşayabileceği ve bunun öğretmenin performansını olumsuz yönde etkileyebileceği iddia edilebilir.

Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olan bir öğretmen, sınıftaki öğrenme ortamını oluşturmada ve sınıfta oluşacak sorunları çözmeye daha başarılı olacaktır (Açıkgöz, 2003). İyi bir sınıf yönetimi becerisi, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması demektir (Moore, 2003). Öğretmenlerin, bireyler üzerinde istedik davranışlar oluşturma görevleri vardır. Bunu gerçekleştirmek oldukça zordur. Öğrenme içinde bulunulan çevrenin etkisiyle gerçekleşebilir, fakat bu çevredeki girdilerin öğrenmeyi olumlu etkileyecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen öğrenmeye hız kazandırabilir, öğrenmeyi yavaşlatabilir ya da dönüt sağlayabilir (Alkan ve Kurt, 2000). Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmak için, öğretmenin öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alması ve buna göre bir sınıf yönetimi stratejisi belirlemesi gereklidir (Alkan, 2007). Öğretmen farklı beklentileri, istekleri ve yaşantıları olan öğrencileri, tek bir hedefe yönlendirebilmelidir. Öğretmen yalnızca sınıftaki öğretme-öğrenme sürecine değil aynı zamanda öğrenci davranışlarına da öncülük edebilmelidir (Çelik, 2002). Sınıftaki zamanın büyük çoğunluğu sınıf düzenini sağlamak için harcanmaktadır (Nelson, 2002). Sınıf yönetimi becerisi iyi düzeyde olmayan bir öğretmen, sınıftaki disiplini sağlamak konusunda zorluk çekecek ve disiplini sağlamak için daha çok zaman ve çaba harcayacaktır. Belirlenen hedeflerin sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi zorunluluğu göz önüne alındığında, sınıftaki disiplini sağlamak için gerekli olan becerinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Sınıf, eğitimin gerçekleştiği en küçük yerdir. Fakat bununla beraber eğitimin temelini oluşturmaktadır. Sınıflar öğrencilerin çok küçük yaşlarda yaşatları ile bir araya geldikleri ve tanışıp-kaynaştıkları yerdir (Sarıtış, 2000).

Sınıf yönetimi önceleri öğretmen otoritesi olarak anlaşılmakta iken, artık olumlu öğrenme ortamı olarak açıklanmaktadır. Bu ortamı sağlamanın en büyük teminatı olarak, öğretmenin sahip olduğu donanımlara dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmenler yönetim teorileri, kişilerarası etkileşim, iletişim ve eğitim psikolojisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmalıdır (Demirel, 2007).

Alanyazında sınıf yönetimi becerisinin iş doyumu (Akın ve Koçak, 2007), öz yeterlik inancı (Aksu, 2009; Babaoğlu ve Korkut, 2010), mizah tarzları ve kişilik özellikleri (Akkaya, 2011; Komitoğlu, 2009), duygusal zekâ (Tunca, 2010) ve başa çıkma davranışları (Bağcı, 2010) ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini ilköğretim öğretmenleri (Çelik, 2006; İlgar, 2007),

stajyer öğretmenler (Salameh, Al-Omari ve Jumia'an, 2011), kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler (Durğun, 2010) ve anaokulları ve örgüt iklimi (Nur, 2012; Tal, 2010) açısından inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerisini öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye ve istenmeyen disiplin davranışları ile (İlhan, 2011; Kayıkçı, 2009) ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmada ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyete, bransa, mesleki kıdeme, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nereden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). Yöntemin kullanıldığı çalışmalar “nedir” ve “ne idi” sorularına cevap bulma amaçındadır (Balcı, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki 26 ilk ve ortaokulda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde bizzat okullara gidilmiş, araştırma ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan dönen anketlerin 303'ü geçerli kabul edilmiş ve veri analizinde kullanılmıştır.

Cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları tablo halinde gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Tablosu

Değişken		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek		N	%
		n	%	n	%		
Branş	Sınıf Öğretmenleri	69	37.5	56	47.1	125	41.3
	Branş Öğretmenleri	115	62.5	63	52.9	178	58.7
Yaş	22-30	81	44.0	30	25.2	111	36.6
	31-40	78	42.4	48	40.3	126	41.6
	41-50	21	11.4	30	25.2	51	16.8
	51 ve Üzeri	4	2.2	11	9.2	15	5.0

Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	66	35.9	22	18.5	88	29.0
	6-10 Yıl	55	29.9	35	29.4	90	29.7
	11-20 Yıl	51	27.7	34	28.6	85	28.1
	21 Yıl ve Üzeri	12	6.5	28	23.5	40	13.2
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	149	81.0	80	67.2	229	75.6
	6-10 Yıl	20	10.9	26	21.8	46	15.2
	11 Yıl ve Üzeri	15	8.2	13	10.9	28	9.2
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	4.3	18	15.1	26	8.6
	Lisans	164	89.1	95	79.8	259	85.5
	Yüksek Lisans	12	6.5	6	5.0	18	5.9
Toplam		184	60.7	119	39.3	303	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam sayısı 303'tür. Bu öğretmenlerin 184'ü (%60.7) kadın, 119'u (%39.3) erkektir. Sınıf öğretmeni sayısı 125 (%41.3) iken, branş öğretmenlerinin sayısı 178 (%58.7) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 69'u (%37.5) kadın, 56'sı (%47.1) erkektir. Branş öğretmenlerinin de 115'i (%62.5) kadın, 63'ü (%52.9) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22-30 yaş arasında olanların sayısı 111 (%36.6), 31-40 yaş arasında olanların sayısı 126 (%41.6), 41-50 yaş arasında olanların sayısı 51 (%16.8) ve 51 yaş ve üzeri olanların sayısı 15 (%5.0) olmuştur. 22-30 yaş arasında olanların 81'i (%44.0) kadın, 30'u (%25.2) erkektir. 31-40 yaş arasında olanların 78'i (%42.4) kadın, 48'i (%40.3) erkektir. 41-50 yaş arasında olanların 21'i (%11.4) kadın, 30'u (%25.2) erkektir. 51 yaş ve üzeri olanların 4'ü (%2.2) kadın, 11'i (%9.2) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise sayılar ve yüzdeler şu şekildedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların sayısı 88 (%29.0), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 90 (%29.7), 11-20 yıl arasında olanların sayısı 85 (%28.1) ve 21 yıl ve üzeri olanların sayısı 40 (%13.2) şeklindedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların 66'sı (%35.9) kadın, 22'si (%18.5) erkektir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanların 55'i (%29.9) kadın, 35'i (%29.4) erkektir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl olanların 51'i (%27.7) kadın, 34'ü (%28.6) erkektir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların 12'si (%6.5) kadın, 28'i (%23.5) erkektir.

Buldukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında ise; 1-5 yıl arasında olanların sayısı 229 (75.6), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 46 (%15.2) ve 11 yıl ve üzerinde olanların sayısı 28 (%9.2) olarak saptanmıştır. Bulduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olanların 149'u (%81.0) kadın, 80'i (%67.2) erkektir. Bulduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olanların 20'si (%10.9) kadın, 26'sı (%21.8) erkektir. Bulduğu okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olanların 15'i (%8.2) kadın, 13'ü (%10.9) erkektir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, önlisans mezunu olanların sayısı 26 (%8.6), lisans mezunu olanların sayısı 259 (%85.5) ve yüksek lisans mezunu olanların sayısı ise 18

(%5.9) olarak bulunmuştur. Önlisans mezunu olan öğretmenlerin 8'i (%4.3) kadın, 18'i (%15.1) erkektir. Lisans mezunu olanların 164'ü (%89.1) kadın, 95'i (%79.8) erkektir. Yüksek lisans mezunu olanların 12'si (%6.5) kadın, 6'sı (%5.0) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği* kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği: Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ortaya koyabilmek için kullanılan Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Delson (1982'den aktaran Yalçinkaya ve Tonbul, 2002) tarafından geliştirilmiş, Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışma analizi Korkut ve Babaoğlu'nun (2010) çalışmasında, Yalçinkaya ve Tonbul'un (2002) Türkçe'ye uyarlama çalışmasında bulunan 25 madde üzerinden yeniden yapılmıştır. Faktör analizinde KMO=.92 Barlett Sphericity (Sig.=.00, p<.05) testi anlamlı çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü .30'un altında olan 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 15 madde arasından 1, 2, 3, 7, 12, ve 19. maddelerinin birinci faktör analizi sonucunda (plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen), 10, 14, 15, 16 ve 17. maddelerinin ikinci faktör analizi sonucunda (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi) ve 18, 22, 23 ve 24. maddelerinin üçüncü faktör analizi sonucunda (zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri) daha yüksek değerler ortaya koyduğu saptanmıştır. Temel Bileşenler Analizi'ne göre bu üç faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranı %51.55'tir. Birinci faktörün analizi sonucunda varyans oranı %18.51, ikinci faktör analizi sonucunda varyans oranı %17.55 ve üçüncü faktör analizi sonucundaki varyans oranı %15.47'dir. Maddelerle bağlantılı olarak tanımlanan üç faktör analizi sonucunda ortaya çıkan ortak varyanslarının .51 olduğu görülmektedir. Bu sonuç üç faktör analizi sonucunda, ölçekle ilgili varyansın ve maddelerdeki toplam varyansın önemli bir kısmını açıklamaktadır. Bu araştırmadaki 15 maddelik ölçeğin hem üç faktörlü hem de tek faktörlü olarak kullanılabileceği ortaya konmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" adlı alt faktörün analiz sonucunda yük değerleri .33-.61 arasında bulunmuştur. Bu boyutun Alpha iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. "Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" faktöründeki maddelerin yük değerleri .49-.61 arasında bulunmuştur. Alpha iç tutarlılık katsayısı .78'dir. "Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" faktöründeki maddelerin yük değerleri .45-.72 arasında bulunmuştur ve Alpha iç tutarlılık katsayısı .74'tür. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınan düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçüt aralığı 1-1.79 çok zayıf; 1.80-2.59 zayıf; 2.60-3.39 orta; 3.40-4.19 iyi; 4.20-5.0 çok iyi şeklinde hazırlanmıştır (Korkut, 2009).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” (1,2,3,4,6,12) adlı alt faktörün analiz sonucunda Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.81$ olarak bulunmuştur. “Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” (5,7,8,9,10) faktöründeki maddelerin Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.80$ 'dir. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” (11,13,14,15) alt faktöründeki Alpha iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Bu araştırmada sonucunda sınıf yönetimi beceri ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Ölçekler, Kastamonu ilinde bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlere buldukları okulda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Geliştirilen anketler ile Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi ile evren olarak alınan merkezdeki ilk ve ortaokullara gidilmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anket formları dağıtılmıştır ve tamamlanan formlar toplanmıştır. İl merkezi ve ilçeleri kapsayan toplam 26 ilk ve ortaokula gidilmiştir. 308 öğretmene uygulanan anketlerden yalnızca 5 tanesi geçersiz sayılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma veri analizi Kastamonu ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 303 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma için hazırlanan veri toplama araçları, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde hata payı .05 olarak alınmıştır. Analize başlanmadan önce Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, p değeri .05'ten büyükse veriler homojen dağılıma sahip olarak kabul edilmiştir. Manova testi ile gruplar arası farklılaşmaya bakılmış, grup varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çoklu Karşılaştırma Testleri, kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede araştırma problemlerinin sıralamasına uygun olarak, ilk aşamada araştırma değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerin iletişim becerilerinin demografik özelliklerine yönelik bulgular ortaya konmuştur.

İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algı Düzeyleri

Tablo 2. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	N	\bar{X}	S
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	303	4.02	.56
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	303	4.27	.51
Sınıf içi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	303	4.36	.55
Toplam	303	4.21	.54

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin kendilerinin en iyi olduklarını düşündükleri boyut “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri”dir ($\bar{X}=4.36$). İkinci sırada “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ($\bar{X}=4.27$) boyutu yer alırken, üçüncü ve son sırada da “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ($\bar{X}=4.02$) boyutu yer almıştır. Bu sonuca göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” algılarının iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. İkincil olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutundaki algılarının çok iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Son olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutundaki algılarının çok iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Kadın	184	4.05	.53			
	Erkek	119	3.98	.62	301	.98	.327
Öğretmen-öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Kadın	184	4.29	.50			
	Erkek	119	4.24	.54	301	.93	.351
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	184	4.40	.50			
	Erkek	119	4.30	.62	301	1.61	.107

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar yer almaktadır. Levene testi sonunda $p>.05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın}=4.05$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek}=3.98$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın}=4.29$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek}=4.24$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın}=4.40$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek}=4.30$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Buna göre ilk ve ortaokullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Branş	n	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Sınıf	125	4.19	.57			
	Branş	178	3.90	.53	301	4.57	.000**
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Sınıf	125	4.35	.49			
	Branş	178	4.21	.53	301	2.36	.019*
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Sınıf	125	4.51	.52			
	Branş	178	4.26	.54	301	4.09	.000**

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile branşları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda $p > .05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.19$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 3.90$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini plan program ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.35$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 4.21$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesinde ve zaman kullanımı konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{sınıf}} = 4.51$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{branş}} = 4.26$) yüksek olup, sınıf öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda daha iyi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri kendilerini sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri konusunda daha yeterli görmektedirler.

Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 5. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1-5 yıl	88	3.81	.54	8.347	.000**	1-5↔6-10
	6-10 yıl	90	4.04	.49			1-5↔11-20
	11-20 yıl	85	4.08	.49			1-5↔21 ve üzeri
	21 ve üzeri	40	4.31	.75			6-10↔21 ve üzeri
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	1-5 yıl	88	4.17	.57	1.99	.117	
	6-10 yıl	90	4.28	.46			
	11-20 yıl	85	4.30	.44			
	21 ve üzeri	40	4.40	.63			
	Toplam	303	4.27	.52			

Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	88	4.28	.55	2.418	.066
	6-10 yıl	90	4.30	.54		
	11-20 yıl	85	4.45	.44		
	21 ve üzeri	40	4.49	.72		
	Toplam	303	4.36	.55		

(*p<.05 **p<.01.)

Mesleki kıdemin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 5) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{3,299}=8,347; p<.050$) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{3,299}=1,980; p>.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{3,299}=2,418; p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=3.81$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.04$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4.08$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.31$) düşük olup, 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler plan program ve fiziksel düzen konusunda kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamaları ile ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.04$) 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.31$) arasında da anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler kendilerini mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre plan program ve fiziksel düzen konusunda daha yetersiz algılamışlardır.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=4.17$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.28$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4.30$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.40$) düşük olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdemini 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=4.28$); 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.30$), 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4.45$) ve 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.49$) düşük olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 6. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Yaş	n	\bar{x}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	22-30 arası	111	3.91	.51	5.90	.001**	22-30↔41-50 31-40↔41-50
	31-40 arası	126	3.99	.54			
	41-50 arası	51	4.28	.45			
	51 ve üzeri	15	4.22	1.08			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci İlişkinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	22-30 arası	111	4.24	.49	1.321	.268	
	31-40 arası	126	4.24	.52			
	41-50 arası	51	4.40	.43			
	51 ve üzeri	15	4.32	.84			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	22-30 arası	111	4.32	.51	2.653	.049*	22-30↔41-50 31-40↔41-50
	31-40 arası	126	4.33	.55			
	41-50 arası	51	4.56	.38			
	51 ve üzeri	15	4.28	1.05			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Yaşın bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 6) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{3,299}=5.896;p<.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ($F_{3,299}=2.653;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun ($F_{3,299}=1.321;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun yaş bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olmadığı

görülürken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu için Tamhane testi sonuçlarına bakılırken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.28$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 3.91$) ve 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 3.99$) yüksek olup, yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaşı 41-50 arasında olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.40$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 4.24$), 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 4.24$) ve 51 ve üzerinde olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri}} = 4.32$) daha yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 41-50 arasında olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}} = 4.56$); 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}} = 4.32$) ve 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}} = 4.33$) yüksek olup, yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin, 22-30 ve 31-40 arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaşı 41-50 arasında olan öğretmenler kendilerini sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri konusunda daha yeterli görmektedirler.

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 7. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1-5 yıl	229	3.97	.51	7.76	.001**	11 ve üzeri↔1-5 11 ve üzeri↔6-10
	6-10 yıl	46	4.03	.54			
	11 ve üzeri	28	4.41	.45			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	1-5 yıl	229	4.25	.49	3.69	.026*	11 ve üzeri↔1-5
	6-10 yıl	46	4.23	.52			
	11 ve üzeri	28	4.52	.43			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	229	4.33	.51	2.57	.079	
	6-10 yıl	46	4.38	.55			
	11 ve üzeri	28	4.58	1.05			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Çalıştığı okuldaki görev süresinin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 7) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{2,300}=7.758;p<.050$) ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{2,300}=3.686;p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{2,300}=2.562;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun çalıştığı okuldaki görev süresi bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmaya karar verilmiştir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}}=4.41$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=3.97$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.03$) yüksek olup, çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalıştığı okuldaki görev süresi

11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.52$), çalıştığı okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olanlara göre ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.25$) yüksek olup, çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanlara 1-5 yıl arasında olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler kendilerini öğretmen öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}} = 4.58$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.33$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.38$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 8. Sınıf Yönetimi Becerisi ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Sınıf Yönetimi Becerileri	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss	F	p	Anlam
Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Ön Lisans	26	4.26	.79	3.345	.037*	Ön Lisans ↔ Yüksek Lisans
	Lisans	259	4.01	.53			
	Yüksek Lisans	18	3.84	.65			
	Toplam	303	4.02	.56			
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Ön Lisans	26	4.30	.62	1.65	.194	
	Lisans	259	4.28	.50			
	Yüksek Lisans	18	4.06	.56			
	Toplam	303	4.27	.52			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Ön Lisans	26	4.43	.73	.79	.457	
	Lisans	259	4.36	.52			
	Yüksek Lisans	18	4.22	.65			
	Toplam	303	4.36	.55			

(*p<.05 **p<.01)

Öğrenim durumunun bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 8) sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu ($F_{2,300} = 3.345; p < .050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ($F_{2,300} = 1.65; p < .194$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu ($F_{2,300} = .79; p < .457$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmaz.

$F_{2-300}=1.650;p>.050$) ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun ($F_{2-300}=.786;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutu ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu, “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutu ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmaya karar verilmiştir.

“Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}=4.26$); yüksek lisans olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3.84$) yüksek olup, öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin, yüksek lisans olanlara göre sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenler kendilerini plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen konusunda daha yeterli görmektedirler.

“Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}=4.30$), öğrenim durumu lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4.28$) ve yüksek lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=4.06$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olanların puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}=4.43$), öğrenim durumu lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4.36$) ve yüksek lisans olanlara göre ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=4.22$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde öncelikli olarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin anketlerden elde edilen bulgularda; ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutu algılarının “iyi” düzeyde, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarına ilişkin algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmeleri sonucunda öz güvenlerinin yüksek olması ya da kendilerini eleştirmek konusunda iyimser olmaları olabilir.

Sınıf yönetimi becerisi ile ilgili araştırmada çıkan bulgularla aynı yönde sonuçlar veren başka çalışmalar da yapılmıştır. Terzi (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yükümlülüklerini her zaman yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kars (2007) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ve Korkmaz (2007) öğretmen algısı ve öğrenci görüşlerini karşılaştırdığı çalışmasında öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi konusunda yüksek düzeyde kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi ve çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tunca (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerini orta ve az düzeyde bulan çalışmalar da yapılmıştır. Gündüz (2001) de yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunu araştırmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi konusunda bazen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçülmüş ve bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya konmuştur. Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Burç (2006) tarafından yapılan çalışmada müfettiş görüşlerinin öğretmen algısının tersine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi görevlerini yerine getirmede “her zaman” yeterli bulurken, müfettişler “ara sıra” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Çelik (2006) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları çoğunlukla orta düzeyde çıkmıştır. Akın (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ne göre az ve orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralel sonuçlar elde eden başka çalışmalar da yapılmıştır. Terzi (2001) tarafından yapılan çalışmada, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Terzi (2002), Burç (2006), Durğun (2010), Bağcı (2010), Tunca (2010), İlhan (2011), Akkaya (2011) ve Nur (2012) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Kutlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da, sınıf ortamında düzenleme yapılması,

istenmeyen davranışların engellenmesi ve olumlu sınıf iklimi oluşturulması konularında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Denkdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarına bakıldığında, farklılık olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlerin de her boyutta sınıf yönetimi beceri algıları benzerdir. Komitoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretimin planlanması, derse hazırlıklı girme, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve sınıfta sorun davranışların oluşmadan engellenmesi konularında farklılık gözlenmemiştir. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretim stratejilerine dayalı etkinlik düzenleme boyutunda anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların aksine olarak Sayın (2001) tarafından yapılan çalışmada, erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre cezalandırıcı disiplin yönetimine daha sık başvurduklarını tespit etmiştir. Bozkurt-Bulut (2003) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2006) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenler kendilerinin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Kutlu (2006) tarafından yapılan çalışmada, istenmeyen davranışların engellenmesi noktasında görüş farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin öğrencilere kendilerinden beklenen davranışları anlatma noktasında daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin daha pozitif ve tutarlı davranışlar ortaya koydukları tespit edilmiştir. Komitoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ve öğretme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri ve öğrencilerin dikkatini çekme süreci alt boyutu analizleri kadın öğretmenler lehinde bulunmuştur. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin Öğretmen Yeterliği algısının öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ile sınıf yönetimi alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının branşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının hepsinde sınıf öğretmenlerinin beceri algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerisinin her üç alt boyutunda da sınıf öğretmenlerinin kendilerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli algıladıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmenlerinin sınıfları ve öğrencileriyle daha çok vakit geçirdikleri ve onları daha iyi tanıdıkları için kendilerini sınıf yönetimi becerisi konusunda daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Velilerden sağladıkları olumlu dönütlerin de bu durumu pekiştirebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Sınıf yönetimi becerisi ile branş arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yapılmış çalışmalar mevcuttur. Akın (2006) çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduklarını bulmuştur. Çelik (2006) çalışmasında amaçlı davranış gösterme, sınıfta iletişim, davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve sınıf içi liderlik alt boyutlarında sonuçları sınıf öğretmenleri lehine bulunmuştur. İlgar (2007) sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının din bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarının din bilgisi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ve diğer branş öğretmenlerinin puanlarının da fen, sosyal, din bilgisi, müzik-resim ve trafik dersi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaların aksine, Bağcı (2010) ve Tunca (2010) yaptığı çalışmalarda, sınıf yönetimi beceri algısı ile branş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin kendilerini “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda yetersiz görmelerinin sebebi, meslekteki deneyimlerinin az olmasıdır denilebilir. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda öğretmenlerin deneyim kazandıkça daha etkin oldukları söylenebilir. Çünkü artık ne yapmaları gerektiğini daha iyi bilir hale gelmektedirler. Mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin de kendilerini mesleki deneyimi 21 yıl ve üzerinde olanlara göre daha yetersiz görmeleri de aynı şekilde açıklanabilir.

Sınıf yönetimi becerisinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılan diğer çalışmalar da şu şekildedir. Luo, Bellows ve Grady (2000), Terzi (2001), Erol (2006), Kutlu (2006), İlgar (2007), Özgün (2008) ve Durğun (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Freiberg (2002) çalışmasında mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi çok olan

öğretmenlere göre planlama işine daha çok zaman harcadıkları sonucunu bulmuştur. Çelik (2006) 2-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının yüksek, 1 yıl ve altında olanların ise düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların aksine olarak, Akın (2006) mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmış, bunun nedeni olarak da deneyim gösterilmiştir. Korkut (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutundaki beceri algıları daha düşük çıkmıştır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutundan aldıkları puan mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutundan aldıkları puan mesleki kıdemi 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan öğretmenlere göre daha düşük olarak bulunmuştur. Komitoğlu (2009), “öğretimin planlaması”, “öğrencilerin dikkatini çekme”, “öğrencileri öğrenmeye güdüleme”, “sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi”, “ılımlı kontrol tekniklerini kullanma” ve “öğrenme ve öğretme süreci” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Mesleki kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmalarda bulunan sonuçların aksine Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan çalışmada, sınıf yönetimi becerisinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yalçın (2007) ortaöğretim öğretmenleri ile ve Komitoğlu (2009) “derse hazırlıklı girme”, “sınıf yönetiminde zaman yönetimi”, “sınıfta davranış düzenlemeleri” ve “öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleme” alt boyutlarında kıdem yılına göre herhangi bir farklılaşma bulunmadığını ifade etmiştir. Bağcı (2010), Tunca (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) yaptıkları çalışmalarda sınıf yönetimi beceri algısı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin beceri algıları yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda yaşı 41-50 arasında olan öğretmenlerin beceri algıları yaşı 22-30 ve 31-40 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf

yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunun yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı 41-50 arasında değişen öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli görmelerinin sebebi olarak, meslekteki kıdemlerinin de beraberinde getirdiği deneyim ile açıklamak olasıdır. Yaşı 41-50 arasında değişen öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerisi “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” konusunda daha yeterli görmelerinin sebebi olarak, meslekteki kıdemlerinin de beraberinde getirdiği deneyim ile açıklamak olasıdır.

Benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar da şu şekildedir. Terzi (2001) tarafından yapılan çalışmada otokratik sınıf yönetimi anlayışı sergilemede 30 yaş ve altındaki öğretmenler en düşük puanı alırken, 51 yaş ve üstündeki öğretmenler en yüksek puanı almışlardır. Demokratik sınıf yönetimi anlayışında çok belirgin bir fark olmamakla birlikte 30 yaş ve altındaki öğretmenler yüksek puan alırken, 51 yaş ve üstündeki öğretmenler düşük puan almışlardır. İlgar (2007) 21-30 yaş ve 31-40 yaş ile 41-50 ve 51 yaş üzeri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sonuçlar 41-50 ve 51 yaş üstü lehine çıkmıştır. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirme ve kullanma anlamında en üst seviyede oldukları sonucuna varılmıştır. Komitoğlu (2009) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerisi alt boyutlarından sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında 41-50 yaş lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Durğun (2010) çalışmasında 30 yaş ve altı grubu ile 51 yaş ve üstü grubu arasında, 51 yaş ve üstü grubu lehine; 31-40 yaş grubu ile 51 yaş ve üstü grubu arasında yine 51 yaş ve üstü grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulmuştur.

Bu çalışmaların aksine olarak, Komitoğlu (2009) çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinden öğretimin planlanması, derse hazırlıklı girme, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme, zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve öğrenme ve öğretme süreci alt boyutları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır. Denkdemir (2007), Bağcı (2010), Tunca (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) yaptıkları çalışmalarda sınıf yönetimi becerisi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutlarının çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. “Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin beceri algıları 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” alt boyutunda çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin

beceri algısı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunun çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli olduklarını düşünmelerinin sebebi kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmeleri ile açıklanabilir. Aynı şekilde çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” konusunda daha yeterli olduklarını düşünmelerinin sebebi kendilerini çalıştıkları kuruma ait hissetmeleri ile açıklanabilir.

Yapılan çalışmanın aksine diğer çalışmalarda sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Çelik (2006) çalışmasında öğretmenlerin okul kıdemlerine göre alan hâkimiyetleri, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi, değerlendirme ve amaçlı davranış gösterme alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Denkdemir (2007), Bağcı (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) tarafından yapılan çalışmada sınıf yönetimi becerisi ile çalıştığı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunun öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin beceri algıları yüksek lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin kendilerini “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” konusunda daha yeterli algılamalarının sebebi olarak, alanda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini iyi görmeleri gösterilebilir.

Sınıf yönetimi becerisi ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulan başka çalışmalar da vardır. Terzi (2001) çalışmasında otokratik sınıf yönetimi anlayışını öğrenim durumuna göre incelediğinde, eğitim enstitüsünden mezun olanların en yüksek, öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olanların ise en düşük puan aldıkları sonucunu bulmuştur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına göre, eğitim fakültesi mezunlarının en yüksek, eğitim yüksekokullarından mezun olanların ise en düşük puanı aldıkları bulunmuştur. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışına göre de, eğitim ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek, öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Komitoğlu (2009) çalışmasında öğrenme ve öğretme süreci, öğrencileri öğrenmeye

güdüleme, ılımlı kontrol tekniklerini kullanma ve sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi alt boyutları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre de daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Komitoğlu (2009) yaptığı çalışmada öğretimin planlanması, öğrenci özellik ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrencilerin dikkatini çekme, zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri ve derse hazırlıklı girme alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Turla, Şahin ve Avcı (2001), Denkdemir (2007), Erkan (2009), Bağcı (2010), Akkaya (2011) ve Nur (2012) çalışmalarında öğrenim durumu ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak yapılacak öneriler şu şekildedir. İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarına ilişkin algılarının “iyi” ve “çok iyi” çıkma nedenleri nitel bir çalışma yapılarak araştırılabilir.

Eğitim sürekli olarak gelişim anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yüksek çıkmış olsa da, tüm eğitim-öğretim seviyelerinde öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını geliştirmeye yönelik seminerler ya da hizmetiçi eğitim kursları verilebilir. Bu kurslar ya da seminerler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. Sınıf yönetimi becerisini geliştirmek için üniversitelerde verilen sınıf yönetimi derslerinde uygulamalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerle sınıf yönetimi becerileri konusunda bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak amacıyla yurt dışı seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerle yapılacak olan birebir görüşmelerden sınıf yönetimi becerileri algılarının yüksek olmasının derse yansması konusunda bilgi edinilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarının geliştirilmesi için mesleki kıdemi ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin meslekle ilgili tecrübelerini mesleki kıdemi daha az olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir. Ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha tecrübeli olan öğretmenleri gözlemlemesi ya da onlardan rehberlik almaları önerilebilir.

Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel yöntem ve teknikler kullanılarak da yapılabilir. Bu şekilde daha çok ve değişik bulgulara ulaşmak mümkün olacaktır. Benzer çalışmalar farklı illerde uygulanarak, sonuçların karşılaştırılması fırsatı yaratılabilir. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılan benzer çalışma farklı branşlar arasında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular: Sınıf Yönetimi* (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, F. (2009). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2000). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 1-19.
- Bağcı, P. Z. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Bozkurt-Bulut, N. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerisine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (15-18 Ekim 2003). XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Burç, E. D. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Hatay İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, N. A. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Durğun, B. (2010). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential Skills For New Teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60. Retrieved March 8, 2022, from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar02/vol59/num06/Essential-Skills-for-New-Teachers.aspx>
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, Y. E. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kuş, E. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretme Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Luo, J., Bellows, L. ve Grady, M. (2000). Classroom Management Issues For Teaching Assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353-383.
- Moore, K. D. (2003). Öğretim Becerileri. (N. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nelson, M. F. (2002). *A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers and Parents in Twenty Schools*. (Doctoral dissertation). <http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1875&context=etd>.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özgün, E. (2008). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Salameh, K. M., Al-Omari, A. ve Jumia'an, I. F. (2011). Classroom Management Skills Among Beginning Teachers' in Jordan: Preparation and Performance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 36-48.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Şentuna, D.A. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2010), 143-152.
- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MESLEK YÜKSEKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE DÜŞÜNCELERİ

OPINIONS AND OPINIONS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ON DISTANCE EDUCATION

Mergül ÖZTÜRK¹, Dilek BOSTANCIOĞLU²

GİRİŞ ve AMAÇ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber günümüzde bilgiye ulaşmak ve iletişim kurmak kolaylaşmıştır. İnternet sayesinde bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşılabilir. Akıllı telefonların hayatımıza girmesiyle birlikte internete erişim zaman, yer ve insandan bağımsız hale gelmiştir. Teknolojinin gelişmesi hayatın her alanında birçok gelişmelere neden olmuştur. Eğitim alanı da bu gelişmelerden etkilenmiş ve çağa uyum sağlamak için yeni eğitim öğretim süreçleri geliştirilmiştir. Bu süreçlerden biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim önceleri posta yolu ile yapılırken internetin yaygınlaşması ve her eve girmesiyle birlikte dijital ortama taşınmıştır. Daha çok çalışan kişilerin eğitim öğretim ihtiyacını karşılamak amacıyla kurs şeklinde başlayan dijital eğitim uygulamaları zaman içerisinde eğitimin her kademesine yayılmış ve uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim; birbirinden ve öğretmenlerden ayrı ortamlarda bulunan öğrencilere eğitim vermek ve eşzamanlı veya eşzamansız olarak düzenli bir etkileşimi desteklemek için bir veya birden fazla teknolojinin bir arada kullanıldığı eğitim modelidir (Seaman vd., 2018). Uzaktan eğitim Türkiye’de ilk zamanlar daha çok kurs amaçlı kullanılırken 1974 yılında Mektupla Yüksek Öğretim merkezi kurulmasıyla resmileşmiş, 1983 yılında Açık Öğretim Fakültesinin kurulmasıyla yaygınlaşmaya başlamıştır. (Arslan, 2011). 1999 yılında YÖK Uzaktan Öğretim Yönetmeliği yayınlanmış ve bu yönetmelik kapsamında 2001 yılından itibaren dersler ve programlar açılmaya başlanmıştır (Arslan, 2011). COVID 19 pandemisinin

1 Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1257-6392, msever@nku.edu.tr

2 Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3909-8941, dkaraca@nku.edu.tr

hayatımıza girmesiyle birlikte Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim bir tercih olmaktan çıkmış ve mecburen örgün eğitimin yerini almıştır. Pandemiden önce Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde sadece Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri uzaktan eğitim (UZEM) sistemi üzerinden gerçekleşmekteyken pandemi döneminde örgün eğitime ara verilmesiyle tüm dersler uzaktan eğitim ile verilmiştir. Dersler belirlenen saatlerde dersi veren öğretim elemanı tarafından canlı yayında sunulmuş ve öğrencilerin de soru sorabildikleri dijital sınıf ortamı oluşturulmuştur. Pandeminin azalması ile birlikte başlayan normalleşme sürecinde ise her ne kadar örgün eğitime geri dönülse de uzaktan eğitim örgün eğitimin bir parçası olarak hayatımızda yer edinmiştir. Uzaktan eğitim sisteminde kişinin derse istediği zaman ve istediği yerden katılması, dersin istenilen sayıda tekrar izlenebilmesi gibi bazı avantajların yanında sosyal ortamdan uzak olmak, bireysel çalışma, motivasyon eksikliği, etkileşimin az veya hiç olmaması gibi dezavantajları da vardır. Bu dezavantajların giderilmesi ve sorunların çözülebilmesi için bu sistemin unsuru olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakışının değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca bu değerlendirmeler sistemle ilgili yapılacak planlamalar ve iyileştirmeler için yol gösterici olabilecektir.

Bu çalışmada Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Muratlı Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi ve elde edilen sonuçların uzaktan eğitim konusunda yapılan planlamalara yol gösterici olması amaçlanmıştır.

YÖNTEM ve GEREÇLER

Bu araştırma nitel bir çalışma olup Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Muratlı Meslek Yüksekokulu'nda (TNKU MMYO) yapılmıştır. Araştırma evrenini 2021–2022 Öğretim Yılı Bahar Döneminde kayıt yaptırmış 247 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için örneklem seçimi fiilen eğitimine devam eden ve rastgele yöntem ile yapılmış olup 178 gönüllü öğrenci anketi cevaplamıştır. Evrenin % 72.06'ine ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler, yapılandırılmış 12 soruluk Kişisel Bilgi Formu ile araştırmacılar tarafından geliştirilen güvenilirlik çalışması yapılmış 5'li likert (“kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım” “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum”) tipinde 28 soruluk anket kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada uygulanan anketin Cronbach α katsayısı 0.926 bulunmuştur. Anket ile toplanan veriler, SPSS for Windows 20.00 istatistik paket programında yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistikleri ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için ortalama \pm standart sapma şeklinde ve kategorik değişkenler için n ve % şeklinde gösterilmiştir.

Anket formu T.C Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan gerekli yazılı izinler (15.06.2022 tarih 170889 sayılı) alınarak gönüllü olan katılımcılara uygulanmıştır.

BULGULAR:

Ankete katılan öğrencilerin %57.3'ü (n=102) kızdır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.69 ± 2.80 olarak hesaplanmıştır. Grubun (N=178) %37.1'si (n=66) Sosyal Güvenlik programı öğrencisidir (Tablo 1). Öğrencilerin %51.7'i (n=92) ise I. sınıfta eğitim görmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Temel Demografik Özellikleri

Özellik	n (%)
Cinsiyet	
▪ Kız	102 (57.3)
▪ Erkek	76 (42.7)
Program	
▪ Kimya	43 (24.2)
▪ Muhasebe	1 (0.6)
▪ İşletme	13 (7.3)
▪ Maliye	55 (30.9)
▪ Sosyal Güvenlik	66 (37.1)
Sınıf	
▪ 1.sınıf	92 (51.7)
▪ 2.sınıf	86 (48.3)

N=178 , n: frekans

Öğrencilerin %41.6'sı (n=74) pandemi döneminde kendisine veya yakın çevresine COVID 19 teşhisi konulmuşken %58.4'ü (n=104) COVID 19 hastalığı geçirmemiştir.

Öğrencilerin %85.4'ünün (n=152) evlerinde internet bağlantısı bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin %6.7'si (n=12) internet bağlantısının yetersiz olduğunu, %7.9'u (n=14) internet bağlantısının olmadığı belirtmiştir.

Öğrencilerin %90.4'ü (n=161) dersleri evinden takip etmektedir. %11.2'si (n=20) dersleri iş yerinde takip etmekte, %1.7'si (n=3) internet kafede, %1.7'si (n=3) okulda ve %7.9'u (n=14) başka yerlerden (kütüphane, yurt, akraba yanı ve internet olan her yer) takip etmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini ne ile takip ettikleri sorgulandığında, öğrencilerin %59.5'i (n=106) cep telefonundan takip ettiğini, %27.0'si (n=48) bilgisayar, %38.2'si (n=68) laptop ile takip ederken %4.5'i (n=8) tablet ile ders takibi yaptıklarını belirtmiştir.

“Başka bir eğitime ihtiyaç duyduğunuzda uzaktan eğitim programını tercih eder misiniz? “ sorusuna öğrencilerin %39.3'ü (n=70) evet, %28.1'i (n=50) hayır cevabı verirken %32.6'sı (n=58) ise kararsızım cevabını vermiştir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Derslerinin Takibinde Karşılaşılan Sorunlar

Sorunlar	n	Yüzde (%)
İnternete erişimin kısıtlı olması	31	17.4
Dersleri elektronik ortamda takip etme zorluğu	56	31.5
İnternete bağlantı sorununun yaşanması	79	44.4
Bireysel çalışmadan kaynaklı motivasyon kaybı	41	23.0
Sistemsel sıkıntılar	64	36.0
Öğretim elemanının uzaktan eğitim sistemini etkin kullanamaması	14	7.86
Sorun yaşamıyorum	26	14.6

n: frekans

Öğrencilerin %44.4'ü (n=79) internet bağlantısında sorun yaşadığını, %36.0'sı (n=64) ise sistemsel sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Dersleri elektronik ortamda takip etme zorluğunun oranı ise %31.5'tir (n=56). Öğrencilerin %23.0'u (n=41) bireysel çalışmadan kaynaklı motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim derslerinin takibi sırasında %17.4'ü (n=31) internete erişimin kısıtlı olması ve %7.86'sı (n=14) öğretim elemanının uzaktan eğitim sistemini etkin kullanamaması nedeniyle sorun yaşadığını belirtmiştir. %14.6'sı (n=26) da herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Derslerinin Takibi

Sorunlar	n	Yüzde (%)
Canlı ders saatinde derse katılıyorum.	31	17.4
Ders saati dışında kayıtlı ders videolarını izliyorum	46	25.8
Bazen canlı dersi bazen de kayıtlı videoları izliyorum	72	40.4
Dersleri hiçbir şekilde takip edemiyorum.	7	3.9
Hem canlı dersten hem de kayıtlı videolardan dersleri takip ediyorum	22	12.4

n: frekans

Öğrencilerin %40.4'si (n=72) bazen canlı dersi bazen de kayıtlı videoları izlerken, %25.8'i (n=46) ders saati dışında kayıtlı ders videolarını izlediğini ve %12.4'ü (n=22) de hem canlı dersten hem de kayıtlı videolardan dersleri takip ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte %17.4'ü (n=31) canlı ders saatinde derse katıldığını ve %3.9'u (n=7) dersleri hiçbir şekilde takip edemediğini belirtmiştir (Tablo 3).

Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüş ve düşünceleri ile ilgili ifadelere verdiği yanıtlar Tablo 4'te her ifade için ayrıntılı olarak verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş ve Düşünceleri ile İlgili Sorulara Verdiği Yanıtların Sıklık Dağılımı

	Kesinlikle katılmıyorum (n/%)	Katılmıyorum (n/%)	Kararsızım (n/%)	Katılıyorum (n/%)	Kesinlikle katılıyorum (n/%)
13) Uzaktan eğitim sisteminden memnunuz.	21(11.8)	29(16.3)	45(25.3)	49(27.5)	34(19.1)
14) Uzaktan eğitim sistemini kolaylıkla kullanabiliyorum.	10(5.6)	22(12.4)	20(11.2)	81(45.5)	45(25.3)
15) Uzaktan eğitim derslerine erişimde sorun yaşamıyorum.	14(7.9)	32(18.0)	43(24.2)	54(30.3)	35(19.7)
16) Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ile kolay iletişim kurabiliyorum.	13(7.3)	17(9.6)	32(18.0)	65(36.5)	51(28.7)
17) Uzaktan eğitim derslerini de yüz yüze dersler kadar verimli buluyorum.	47(26.4)	35(19.7)	38(21.3)	28(15.7)	30(16.9)
18) Salgın sürecinde yüz yüze eğitime geçildiğinde bazı derslerin uzaktan eğitim ile devam etmesinden memnunuz.	28(15.7)	24(13.5)	39(21.9)	50(28.1)	37(20.8)
19) Canlı derslere giriş sırasında sorun yaşamıyorum.	9(5.1)	21(11.8)	28(15.7)	76(42.7)	44(24.7)
20) Canlı ders videolarını izlerken sorun yaşamıyorum.	11(6.2)	22(12.4)	41(23.0)	62(34.8)	42(23.6)
21) Canlı derslerde sanal sınıfın (Perculus) kullanımı esnasında teknik sorunlar yaşıyorum.	22(12.4)	50(28.1)	32(18.0)	57(32.0)	17(9.6)
22) Canlı dersin içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	13(7.3)	27(15.2)	42(23.6)	69(38.8)	27(15.2)
23) Canlı derslerde ders süresini yeterli buluyorum.	12(6.7)	14(7.9)	27(15.2)	88(49.4)	37(20.8)
24) Canlı ders esnasında öğretim elemanları ile kolay iletişim kurabiliyorum.	11(6.2)	16(9.0)	23(12.9)	74(41.6)	54(36.3)
25) Canlı ders anlatım yöntemlerini uygun buluyorum.	13(7.3)	15(8.4)	34(19.1)	79(44.4)	37(20.8)
26) Uzaktan eğitim sistemine yüklenen ders dokümanlarını yeterli buluyorum.	10(5.6)	19(10.7)	26(14.6)	81(45.5)	42(23.6)
27) Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili yardım materyallerini yeterli buluyorum.	12(6.7)	17(9.6)	41(23.0)	71(39.9)	37(20.8)
28) Üniversitenin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili yayınladığı duyuruların yeterli olduğunu düşünüyorum.	12(6.7)	22(12.4)	23(12.9)	83(46.6)	38(21.3)
29) Uzaktan eğitim döneminde yapılan ders dışı etkinliklerin (danışmanlık hizmeti, seminer, sosyal etkinlik, vb.) yeterli olduğunu düşünüyorum.	22(12.4)	17(9.6)	40(22.5)	63(35.4)	36(20.2)
30) Uzaktan eğitim ile verilen derslerin sınavlarının online olarak yapılmasını doğru buluyorum.	28(15.7)	10(5.6)	12(6.7)	54(30.3)	74(41.6)
31) Uzaktan eğitimde verilen derslerin içeriğini sınav soruları ile uyumlu buluyorum.	15(8.4)	8(4.5)	37(20.8)	78(43.8)	40(22.5)
32) Uzaktan eğitimin almak istediğim eğitimlerde tercih edilebilir olduğunu düşünüyorum.	22(12.4)	16(9.0)	44(24.7)	60(33.7)	36(20.2)
33) Uzaktan eğitim ile öğrencinin istediği hızda öğrenebileceğini düşünüyorum.	33(18.5)	24(13.5)	43(24.2)	48(27.0)	30(16.9)
34) Uzaktan eğitim ile öğrenmenin etkili olacağını düşünüyorum.	33(18.5)	37(20.8)	34(19.1)	48(27.0)	26(14.6)

35) Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha etkili buluyorum.	55(30.9)	33(18.5)	41(23.0)	24(13.5)	25(14.0)
36) En iyi eğitimin yüz yüze etkileşim ile gerçekleşeceğini düşünüyorum.	18(10.1)	19(10.7)	26(14.6)	49(27.5)	66(37.1)
37) Covid-19 pandemi sürecinin öğrenme motivasyonumu düşürdüğünü düşünüyorum.	18(10.1)	16(9.0)	32(18.0)	57(32.0)	55(30.9)
38) Çoğunlukla verilen görevleri erteleyen biriyim.	47(26.4)	55(30.9)	32(18.0)	30(16.9)	14(7.9)
39) Verilen görevleri çoğunlukla yarım bırakan biriyim.	66(37.1)	55(30.9)	18(10.1)	25(14.0)	14(7.9)
40) Genellikle verilen ödevleri son anda yapan biriyim.	46(25.8)	44(24.7)	28(15.7)	30(16.9)	30(16.9)

n: frekans

TARTIŞMA

Pandemi ile birlikte hayatımıza giren online eğitim, pandeminin bitmesine rağmen sağladığı kolaylıklar nedeniyle hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Ancak eğitimindeki etkileşimi ve motivasyonu azalttığı için toplumun bir kesimi tarafından çok tercih edilmezken, eğitimi zaman ve mekândan bağımsız hale getirdiği için de özellikle çalışan kesim tarafından tercih sebebi olmuştur. Üniversitemizde de uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir parçası olarak devam ettiğinden öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin alınması gelecekteki planlamalar açısından önem arz etmektedir.

Uzaktan eğitim derslerine yönelik öğrencilerin bakışı üzerine yapılan çalışmalarda memnuniyet konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Erfidan (2019) ve Türküresin (2020)'in çalışmalarında öğrenciler uzaktan eğitim sistemden memnuniyetlerini kısmen memnun, Sinop Üniversitesinin öğrencileri ise kararsız olarak belirtmişlerdir (SİNÜZEM, 2020). Tüzün ve Toraman (2021)'in çalışmasında ise lisans üstü öğrencilerin ve çalışan öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminden memnun oldukları diğer öğrencilerin ise memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer bazı çalışmalarda ise uzaktan eğitimde zaman ve mekândan bağımsız ders yapıldığı için öğrenciler sistemden memnun olduklarını belirtmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Kuyucu, 2021). Yaptığımız çalışmada ise öğrencilerin büyük çoğunluğu memnun olduklarını belirtmişler ancak bu değer kararsız olanlar ile yakın bir değere sahiptir. Bunun nedeni yapılan araştırmaların pandeminin ilk dönemlerinde yapıldığı ve öğrencilerin bu sisteme çok alışık olmadıkları, bizim yaptığımız dönemde ise daha oturmuş bir sistem ve öğrencilerin buna daha fazla alışmış olması memnuniyet düzeyini arttırmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda öğrenciler daha önce uzaktan eğitim sistemi ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları (Saltürk ve Güngör, 2020) ve yetersiz kullanım becerileri nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir (Öztürk vd., 2021). Sinop üniversitesinin öğrencilerine uyguladığı ankete göre öğrenciler uzaktan eğitim sistemini kolay kullandıklarını ve canlı derslere rahatlıkla giriş yapabildiklerini söylemişlerdir (SİNÜZEM, 2020). Başka bir çalışmada ise uzaktan eğitim sistemine zor alışmalarına rağmen kolaylıkla

kullanabildiklerini ifade etmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Fünel ve Gürel (2021)'in yaptığı araştırmada önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemindeki sorunları kolay çözdüklerini ve sistemdeki ders içeriklerine hızlıca erişebildikleri belirlenmiştir. Afşar ve Büyükdoğan (2020)'in çalışmasında ise öğrenciler uzaktan eğitim sisteminin kullanımını kolay bulduklarını ve kullanmaya kolay alıştıklarını ifade etmişlerdir. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin uzaktan eğitim sistemini kolay kullanabildiklerini ve canlı derslere girişte sorun yaşamadıklarını belirtmeleri bu sonucu desteklemektedir.

Yapılan araştırmada öğrenciler hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim uygulanan karma sistemin en uygun eğitim modeli olacağını belirtmişlerdir (Kaysi, 2020). Öğrenciler pandemiden sonra bazı dersleri uzaktan eğitimle alabileceklerini (Afşar ve Büyükdoğan, 2020) ancak bu derslerin daha çok sözel ve genel servis dersleri olması gerektiğini, uygulamalı dersleri ise uzaktan eğitime uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir (Tüzün ve Toraman, 2021). Yaptığımız çalışmada da bulunan sonuçlar bu verileri destekler nitelikte olup öğrencilerin uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin bir parçası olarak devam etmesinden memnun oldukları ancak alan bilgisi ve laboratuvar derslerini uzaktan eğitime uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri uzaktan eğitimdeki canlı dersleri sorunsuz izleyebildiklerini ancak sanal sınıfları kullanırken teknik sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir (SİNÜZEM, 2020). Hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin en çok şikayetçi oldukları durumun sistemin alt yapı eksikliğinden kaynaklı teknik sorunlar yaşamaları ve bu nedenle ders takibinde zorlanmaları olmuştur (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Yapılan diğer araştırmalara göre sistem kullanımını sırasında teknik aksaklıkların oluştuğu ve bu durumun dersi olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Erfidan, 2019; Gömleksiz ve Pullu, 2020; Karakuş vd., 2020). Öğrencilerin uzaktan eğitime karşı olumsuz görüş bildirmesinin nedenleri arasında ders sırasında yaşanan teknik aksaklıklar (Ekiz, 2020), sistemsel sıkıntılar (Fünel ve Güler, 2021) ve alt yapı sorunları bulunmaktadır (Öztürk vd., 2021). Bazı çalışmalarda ise öğrenciler bağlantı sorunu, altyapı yetersizliği gibi teknik sorunlar yaşadıklarını ancak uzaktan eğitim merkezinin bu süreçte yeterli desteği verdiğini belirtmişlerdir (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020). Serçemeli ve Kurnaz (2020)'in çalışmasında ise öğrenciler herhangi bir teknik sorun yaşamadıklarını söylemişlerdir. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin canlı dersleri sorunsuz izleyebildikleri ama sanal sınıfları kullanırken teknik sorunlar ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda öğrenciler senkron (canlı) ders içeriklerini yeterli bulduklarını (SİNÜZEM, 2020) ayrıca ders ve uygulamaların ders içerikleri ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir (Saltürk ve Güngör, 2020). Bizim çalışmamızda da öğrencilerin canlı ders içeriklerinin yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmeleri bu sonucu desteklemektedir.

Öğrenciler araştırmalarda canlı ders süresi ile ilgili sorulara süreyi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir (SİNÜZEM, 2020; Saltürk ve Güngör, 2020). Afşar ve Büyükdoğan (2020)'in çalışmasında ise öğrenciler her bir canlı dersin 30-40 dakika arasında olmasını istemişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020)'in çalışmasında öğrenciler uzun ders süresinde dikkatlerini toplayamadıklarını en çok tercih edilen sürenin 15-25dk arasında olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmayı yaptığımız okulda da ders süreleri 25 dk olup öğrenciler de canlı derslerde ders sürelerinin yeterli olduğunu bildirmişlerdir.

Ekiz (2020)'in çalışmasında derslerin asenkron işlenmesinden dolayı soru cevap etkinliğinin yapılamaması ve öğretim elemanı ile yeterli iletişim kurulamaması uzaktan eğitimin olumsuzlukları olarak belirtilmiştir. Araştırmalarda uzaktan eğitimin öğretim elemanı ile iletişimi zorlaştırdığı (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Karatepe vd., 2020), sağlıklı bilgi akışı sağlanamadığı (Öztürk vd., 2021) ve öğretim elemanlarının ders sırasında yeterli iletişim kurmadığı ifade edilmiştir (Demirbilek, 2021). Bu sonuçların aksine bazı çalışmalarda öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanı ile rahatlıkla iletişim kurabildiklerini (SİNÜZEM, 2020), öğretim elemanlarından ihtiyaç duyduklarında gerekli geri bildirimleri alabildiklerini bildirmişlerdir (Saltürk ve Güngör, 2020). Çalışmamızda da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ve canlı ders sırasında öğretim elemanı ile kolaylıkla iletişim kurabildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Demirbilek (2021)'in yaptığı çalışmada öğrenciler öğretim elemanlarının ciddi ders anlatmadığını, sadece ders saatini doldurmaya çalıştığını ve bu durumun dersleri verimsizleştirdiğini belirtmişlerdir. Ünal vd. (2021) öğrencilerin her birinin öğrenme yöntemlerinin farklı olduğunu ve her öğrenciye hitap edebilmek adına farklı öğretim tekniklerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada öğrenciler uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitimde alışık oldukları sunum ve tahtaya yazma gibi ders anlatım tekniklerinin devam etmesini ve ellerinde ders notu olmasını tercih etmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Karatepe vd., 2020). Çalışmamızda öğrenciler canlı ders anlatım yöntemlerini uygun bulduklarını bildirmişlerdir.

Balıkesir Üniversitesinde yapılan çalışmada öğrencilerin ders içeriklerinden kısmen memnun oldukları, yazılı içerikleri videolara göre daha etkili bulduklarını ifade etmişlerdir (Erfidan, (2019). Başka bir çalışmada ise öğrenciler ders dokümanlarını yeterli bulduklarını bununla birlikte dersi veren öğretim elemanının ders notlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Afşar ve Büyükdoğan (2020)'in çalışmasında öğrenciler ders materyali olarak öğretim üyesi ders notları, powerpoint ve benzer sunumlar ile çevrim dışı video kayıtlarını tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Çalışmamızda öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yüklenen ders dokümanlarını yeterli bulmaları literatür ile uyumludur.

Kırmacı ve Acar (2018)'in araştırmasında öğrenciler uzaktan eğitim sisteminin kullanımı ile ilgili yeterli teknik bilgiye sahip olmadıklarından uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumlu görüş bildirmemişlerdir. Bir üniversitenin uyguladığı ankete göre öğrenciler uzaktan eğitim süreciyle ilgili yardım dokümanlarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir (SİNÜZEM, 2020). Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitim sistemi ile ilgili yardım materyallerini yeterli bulduğunu ifade ederken kararsızım cevabı da 2. sırada yer almaktadır.

Bazı üniversitelerin uzaktan eğitim sürecinde sisteminin nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli bilgilendirme yapmadığı (Serçemeli ve Kurnaz, 2020) dolayısı ile öğrencilerin bilgilendirmelerden kısmen memnun oldukları belirtilmiştir (Tüzün ve Toraman (2021). Bazı üniversitelerin ise uzaktan eğitim merkezinin olduğu ve bu süreçte sistemle ilgili gerekli eğitimleri verdiği (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Ünal vd., 2021) yeterli bilgilendirmeleri ve duyuruları yaptığı (SİNÜZEM, 2020) ayrıca oluşabilecek sorunların çözümü için online danışma desteği sağlandığı ifade edilmiştir (Ünal vd., 2021). Üniversitemizde uzaktan eğitim merkezi olduğundan ve bazı dersler pandemi öncesi de uzaktan eğitimle verildiğinden öğrenciler sisteme yabancı olmadıkları için bu süreçte yapılan duyuruları yeterli bulduklarını bildirmişlerdir.

Uzaktan eğitim süreci ilk defa bu kadar genel anlamda uygulandığından öncelik derslere verilmiş ve ders dışı aktiviteler geri planda kalmıştır. Bu nedenle öğrenciler çalıştay, kariyer planlama, kulüp faaliyetleri vb. etkinlikleri yeterli bulma konusunda kararsız kalmışlardır (SİNÜZEM, 2020). Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitim ile ders dışındaki aktivitelerin (danışmanlık hizmetleri, kariyer planlama, etkinlik vb.) yapılmasını yeterli bulduklarını belirtmiş ancak kararsız olanların da oranı yüksektir.

Yapılan çalışmalarda öğrenciler online ortamda yapılan ölçme ve değerlendirmelerin ödev ve kopya odaklı olduğunu ve bu nedenle adaletli olmadığını (Demirbilek, 2021; Tüzün ve Toraman, 2021), dersi çok anlayamadıkları halde sınavların online yapılması sonucu daha yüksek not alacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Yapılan başka bir çalışmada öğrenciler değerlendirmelerin objektif yapıldığını ve sınavların online olmasının sınav kaygısını azalttığını ifade etmişlerdir (Saltürk ve Güngör, 2020). Kaysı (2020)'nin çalışmasında öğrencilerin online ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sorensen (2013)'e göre ise öğrenciler online sınavlara yönelik olumlu algıya sahiptirler. Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitim ile verilen derslerin sınavlarının online olarak yapılmasını doğru bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tüzün ve Toraman (2021)'in çalışmasında öğrenciler online sınavların dersi öğrenip öğrenmediklerini ölçmediğini düşünmektedir. Öğrenciler sınavlar ödev şeklinde yapıldığında amacına ulaşmadığını kopyala yapıştı yaptıklarını ifade etmişlerdir (Türküresin, 2020). Bu verilerin aksine çalışmamızda öğrenciler

uzaktan eğitimde verilen derslerin içeriğini sınav soruları ile uyumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimin zorunlu durumlarda (Fünel ve Güler, 2021) ve canlı dersler yapıldığı sürece yüz yüze eğitime uygun bir alternatif olabileceği belirtilmiştir (Pınar ve Akgül, 2020). Kuyucu (2021)'a göre ise öğrenciler uzaktan eğitimin daha çok seçmeli ve sözel dersler için alternatif olabileceğini ancak tüm dersler için uygun olmayacağını ifade etmişlerdir. Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimler için uygun bir alternatif olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak kararsız olanlarında sayısı göz ardı edilemeyecek kadar çoktur.

Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitim ile öğrencinin istediği hızda öğrenebileceğini düşünmektedirler. Uzaktan eğitimde kayıtlı ders videolarının tekrar izlenebilmesinden dolayı istenildiği kadar tekrar yapılarak daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilmekte ve bu durum ders başarılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Gömlüksiz ve Pullu, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Ünal vd., 2021; Paydar ve Doğan, 2019). Ayrıca uzaktan eğitim süreci öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme şansı vermiştir (Saltürk ve Güngör, 2020).

Literatüre bakıldığında öğrenciler etkileşimin olması ve kalıcılık yönünden örgün eğitimi daha çok tercih ederken uzaktan eğitim tercihlerinin derse göre değiştiğini (Erfidan, 2019; Karatepe vd., 2020), özellikle uygulamalı derslerde öğrenciler yüz yüze eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrenciler yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini (Demirbilek, 2021; Karakuş vd., 2020; Tüzün ve Toraman, 2021; Kurtdaş, 2021) eğer zorunlu uzaktan eğitim yapılacaksa canlı ders ile yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir (Kurtdaş, 2021). Öğrencilerin uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla yeterli, verimli (Öztürk vd., 2021) ve etkili olmadığı için yüz yüze eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir (SİNÜZEM, 2020). Pınar ve Akgül (2020)'ün çalışmasında öğrenciler uzaktan eğitimin faydalı olduğunu ama yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı görüşündedirler. Çalışmamızda öğrenciler uzaktan eğitim ile öğrenmenin etkili olacağını düşündüklerini ama yüz yüze eğitimin öğrenmede daha etkili olduğunu dolayısıyla en iyi eğitimin yüz yüze etkileşim ile gerçekleşeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerde motivasyon artışının olmadığını (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Karakuş vd., 2020) aksine yüz yüze eğitimle kıyaslandığında motivasyonlarının daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir (SİNÜZEM, 2020; Wheeler, 2002). Saltürk ve Güngör (2020)'ün çalışmasında ise öğrenciler pandemi döneminde yeterince sosyalleşemedikleri, yeterli fiziksel aktive yapamadıkları ve sağlık sorunları nedeniyle ders motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Yaptığımız çalışmada da öğrencilerin cevapları da bu sonuçları desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İçinde bulunduğumuz dijital çağ gereği hayatımızın her alanına giren teknolojinin eğitimde de kullanılması vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Ancak az da olsa hala bazı evlerde internete erişimin olmaması veya kısıtlı olması öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilmektedir. Bununla birlikte sürekli ekran karşısında olmaktan dolayı yaşanan fiziksel sorunlar, internet bağlantısında sorun yaşanması ve sistemsel sıkıntılardan dolayı eğitimden beklenen verimin alınamamasına neden olabilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin toplumsal bir varlık olan insanın bireyselliğini artırıp, onu sosyal ortamdan uzaklaştırması öğrenme motivasyonunu düşürerek derslere olan ilgisinin azalmasına yol açabilmektedir.

Yaptığımız çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla verilen görevleri ertelemeyen, yarım bırakmayan ve zamanında yapan bireyler oldukları görülmüştür (Tablo 4). Uzaktan eğitim sistemi öğrenci odaklı ve bireysel çalışma sorumluluğu gerektiren bir model olduğundan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine kolay uyum sağladıkları, sistemden memnun oldukları ve uzaktan eğitimi başka eğitimlerde de tercih edebilecekleri sonucuna varılmıştır. Her ne kadar uzaktan eğitimin hem kurumsal hem de bireysel eğitim öğretim giderlerini azaltması, ders notlarının sistemde kayıtlı olması nedeniyle not tutmak zorunda olmamak, zaman ve mekân açısından özgürlük, çalışanlar için işine devam edebilme, dersi istediği kadar tekrar izleyebilme gibi avantajları olsa da öğrenciler en iyi eğitimin yüz yüze etkileşim ile gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Avantaj ve dezavantajlar değerlendirildiğinde eğitim öğretim faaliyetlerinin sadece uzaktan eğitim olarak değil de yüz yüze eğitimle beraber karma model şeklinde uygulanması daha fazla kişiyi memnun edebileceği ve öğrenme isteğini artırarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğrenci ilgisini ve başarısını etkileyen diğer bir unsur da uzaktan eğitim sisteminin kolay ve sorunsuz kullanılmasıdır. Bu nedenle üniversitelerde sistemin teknik alt yapısının iyileştirilmesinin, sistemin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesinin, üniversitenin sağladığı internet erişim imkanlarının iyileştirilip öğrencilere gerekli duyuru ve bilgilendirmelerin yapılmasının, öğretim elemanları ve öğrencilere sistemin daha etkili kullanılmasına yönelik eğitimlerin verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu dersleri cep telefonu üzerinden takip ettiklerinden uzaktan eğitim sisteminin mobil cihazlar ile uyumlu hale getirilmesinin kullanımı kolaylaştırıp teknik sorunları azaltacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. AFŞAR, B., & BÜYÜKDOĞAN, B. (2020). COVID-19 Pandemisi Döneminde İİBF ve SBBF Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
2. ARSLAN, M., (2011). ULAKNET 2011 Çalıştayı, Uzaktan Eğitim Sunumu, <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/sites/images/Ulakbim/uzaktan.egitim-muhammet.arslan.pdf>
3. DEMİRBİLEK, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 12(1), 1-15.
4. EKİZ, M. A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karantina Dönemindeki Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri (Nitel Bir Araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13.
5. ERFİDAN, A. (2019). *Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri Balıkesir Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
6. FÜNEL, Y., & GÜLER, A. G. (2021). 4. Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamasına Yönelik Memnuniyet Algılarının İncelenmesi. *International Journal Of Economic And Administrative Academic Research (E-ISSN: 2757-959X)*, 1(2), 54-73.
7. GÖMLEKSİZ, M. N., & PULLU, E. K. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, eISSN:1308-2140, 15(6), 477-502.
8. KARAKUŞ, N., UCUZSATAR, N., KARACAOĞLU, M. Ö., ESENDEMİR, N., & BAYRAKTAR, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
9. KARATEPE, F., KÜÇÜKGENÇAY, N., & PEKER, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
10. KAYSİ, F. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde Türkiye’de Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi. 5th International Scientific Research Congress (IBAD - 2020) Bildiriler, September 1-2, 2020, 17-22.
11. KIRMACI, Ö. & ACAR, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.
12. KURTAŞ, E. M. (2021). Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2347-2378.
13. KUYUCU, M. (2021). Dijital Kampüsler Geleneksel Kampüslerin Yerini Alabilir Mi?: Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Bugünü ve Geleceği Hakkındaki Düşünceleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 122, 68-92.
14. KÜRTÜNCÜ, M., & KURT, A., (2020). COVID-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
15. ÖZTÜRK, H., KIRCI, A., & TURAN, L. (2021). Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Neye Benziyor? Öğretmen Adaylarının Algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.
16. PAYDAR, S. & DOĞAN, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162
17. PINAR, M. A. & AKGÜL, D. G. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses With Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal Of Current Researches On Social Sciences*, 10(2), 461-486.
18. SALTÜRK, A., & GÜNGÖR, C. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Gözünden Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 137-174.

19. SEAMAN, J. E., ALLEN, I.E. VE SEAMAN, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580852.pdf>
20. SERÇEMELİ, M., & KURNAZ, E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
21. SINUZEM (2020). https://sinuzem.sinop.edu.tr/wpcontent/uploads/2021/10/SINUZEM.o%CC%88g%CC%86renci.anket_.21.12.20.pdf
22. SORENSEN, E. (2013). Implementation and student perceptions of e-assessment in a Chemical Engineering Modüle. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 172–185.
23. TÜRKÜRESİN, H. E. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
24. TÜZÜN, F., & TORAMAN, N. Y. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Memnuniyetini Etkileyen Faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
25. ÜNAL, N., ŞANLIER, N., & ŞENGİL, A. Z. (2021). Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının ve Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 89-104.
26. WHEELER, S. (2002). Student Perceptions of Learning Support in Distance Education. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 19-29.

OKUL YERLERİNİN COĞRAFI AÇIDAN KONUMSAL DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Mustafa SAĞDİÇ², Abdülkadir ŞAHİNER³

GİRİŞ

Farklı bilim alanlarında farklı anlamlara sahip olan *konum* kavramı, coğrafi bir terim olarak dünya üzerindeki bir noktanın gerek jeodezik, gerekse astronomik enlem ve boylam cinsinden ifadesidir (HGM,2022). Yine coğrafi bir terim olarak konum, bir coğrafi birimin görece uzak ve yakın çevresiyle her türlü ilişkisini sağlayan ve o coğrafi birimin gelişimini etkileyen coğrafi koşulların tamamına karşılık gelmektedir (TDK, 2022). Coğrafi bir bakış açısı ile okul konumları ise okulun yakın ve uzak çevresiyle her türlü ilişkisini sağlayan ve okulun gelişimini etkileyen tüm coğrafi koşulları kapsamaktadır. Ayrıca okul konumları ile okulun gelişimini etkileyen coğrafi koşullar arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Coğrafi koşulların yanı sıra; sosyal, kültürel ve ekonomik koşullar da okul konumlarını etkilenmektedir. Okul konumları; topyekûn toplumun eğitimi, çevre ve beden sağlığı, içerisinde bulunduğu semtin canlılığı ve trafik yoğunluğu gibi pek çok mekânsal sorun ile doğrudan ilişkilidir (U.S. EPA, 2003).

Okul konumları ve çevresi ile olan ilişkileri hem kent ekolojisini, hem de eğitim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Kentsel alanın hızla genişlemesi, eğitimdeki yeni gelişmeler ve toplumun yeni talepleri nedeniyle eski okul konumları tartışılmaktadır (Campbell, Corbally ve Nystrand, 1983; Önsoy, 1991; Çalık, 2003). Ayrıca hızla artan nüfus nedeniyle mevcut okullar yetersiz kalmakta ve yeni okullara gereksinim duyulmaktadır. Yeni bir okul inşa etmek, ya da var olan bir okulun

1 Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesinin desteklediği "Okul Yerlerinin Konumsal İncelenmesi İrdelenmesi ve Analizlerinin Gelecek Bağlı Gerçekleştirilmesi İstanbul Esenler Örneği" adlı BAP'nden türetilmiştir.

2 Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid No: <https://orcid.org/0000-0001-9386-5908>, E-mail: msagdic@yildiz.edu.tr

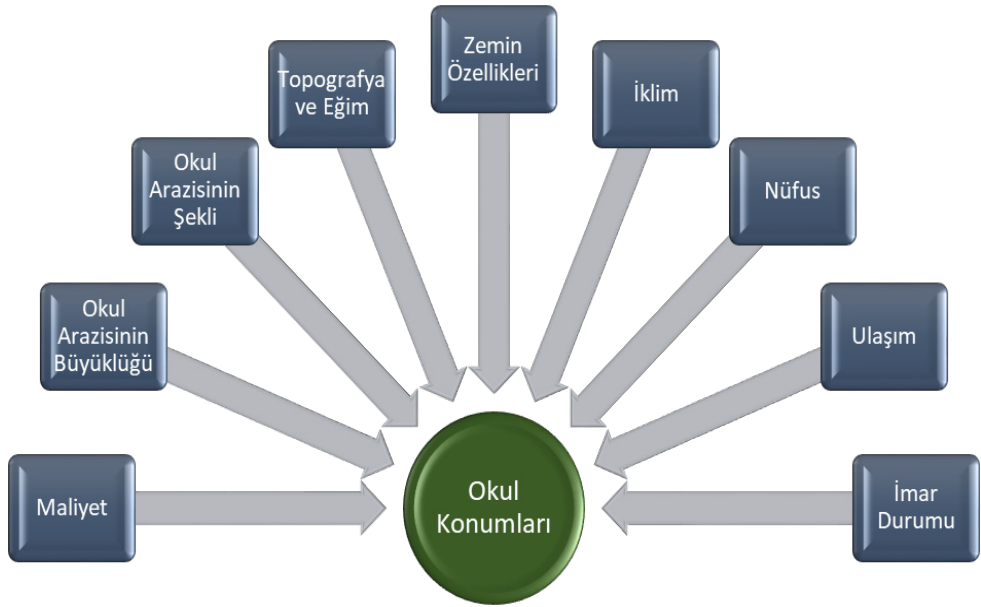
3 Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Kimya Metalürji Fakültesi, Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-5528-2733>, asahiner@yildiz.edu.tr

yenilenmesine karar vermek kolay değildir. Bu süreçte eğitim planlamacıları, şehir planlamacıları, ulaşım mühendisleri, yerel yönetimler ve hatta sivil toplum kuruluşları işbirliği yapmalıdır. Mevcut okulların yenilenmesi, bazı okulların yer değiştirmesi ya da yeni bir okul için konum belirlenmesi amacıyla oluşturulacak bir danışma kurulunda: okul müdürü, okul binası planlayıcıları, okul ulaşım görevlileri, akreditasyon kuruluşları, şehir ve/veya kırsal planlamacılar, ulaşım planlamacıları, mimarlar, tarihi mekanları koruma kurulları, park ve rekreasyon planlayıcıları, gençlik organizasyonları, aileler, öğrenciler, halk sağlığı uzmanları, mahalle dernekleri, halkla ilişkiler uzmanları, iş adamları ve sivil toplum kuruluşları işbirliği yapabilir (Sağdıç ve Demirkaya, 2019). Yeni bir okul yeri belirleme sürecinde öncelikle dikkate alınması gereken hususlar; topografya ve eğim şartları, gün ışığı ve rüzgâra göre konum, parsel büyüklüğü, imar durumu, arazi fiyatları, trafik, nüfus yoğunluğu, güvenlik şartları, çevresindeki okullarla mesafe ve yaya erişebilirliği gibi hususlardır (Buerger, 2005; McDonald, 2007).

OKUL YERİ BELİRLEMEDE ETKİLİ OLAN FİZİKİ UNSURLAR

Okul yeri belirleme konusunda etkili olan etkenlerden birincisi okul yerleşmesine ait arazinin büyüklüğü ve şeklidir. Öncelikle öğrencilerin eğitim, spor ve rekreasyonel faaliyetleri için okul arazisinin yeterli büyüklükte olması gerekir. Aynı zamanda mevcut alan; okul türü, eğitim planı ve hatta şehir planındaki muhtemel değişikliklere izin verecek esnekliğe sahip olmalıdır. Hızlı nüfus artışı ve yoğun kentleşme özellikle şehir içinde yeni okul arazisi temin etme imkânını giderek zorlaştırmaktadır. Bilhassa eski şehir merkezlerinde aşırı yoğunluk ve yüksek emlak fiyatları, yeni okullar için arsa satın alma veya mevcut arsaları genişletme sorununu oldukça maliyetli ve karmaşık hale getirmektedir. Hâlihazırdaki okulların önemli bir bölümünde açık alan sıkıntısı yaşanmaktadır. Oysa günümüzdeki eğitim programlarında açık alan etkinliklerine daha fazla yer verilmekte ve dolayısıyla da açık alanlara daha fazla gereksinim duyulmaktadır.

Yeni bir okul inşa edilirken; nüfusun nispeten seyrek olduğu alanlarda görece büyük okullar, nüfusun fazla olduğu yerlerde ise daha küçük okullar tercih edilmektedir. Küçük mahalle okulları okula yürüyerek ve bisikletle ulaşım olanakları dışında; daha elverişli öğrenme iklimi ve yüksek öğrenci başarısı, ileri komşuluk bağları ve aidiyetlik ile daha düşük ulaşım giderleri vb. avantajlara sahiptir (U.S. EPA, 2003; Clinchy, 2000). Hızlı nüfus artışına paralel olarak dikey ve yatay yapılaşmanın artması sonucu şehir merkezindeki mahallelerde yer alan okullar yetersiz hale gelmiştir. Böylece görece şehir dışında geniş arazi üzerinde kampüs şeklinde mega ölçekli okulların inşa edilmesini gündeme getirmiştir. Ancak görece şehir dışında, kampüs şeklinde ve mega ölçekli okulların bilhassa kent içinde arazi sıkıntısının da bir sonucu olarak artması öğrencilerin yürüme ve bisiklet kullanımını azaltmıştır (Ewing, Schroer ve Greene, 2004). Yine şehrin dışında inşa edilen yeni okullar çok önemli tarım arazileri ve diğer doğal kaynakların kaybedilmesine neden olabilmektedir (Managing Maryland's Growth, 2008).



Şekil 1. Okul Yeri Belirlemede Etkili Olan Temel Unsurlar

İster şehir merkezinde isterse şehrin dışında konumlansın, okulların iç ve dış mekânları eş zamanlı tüm etkinliklerin gerçekleşmesine izin verecek yeterli tasarım çeşitliliğine sahip olmalıdır. Okullarla tüm öğrencilerin açık alan ihtiyacının karşılanabilmesi için sportif ve rekreasyon alanlarının kullanımı iyi programlanmalıdır. Ayrıca bu alanların farklı zamanlarda çoklu kullanım olanakları geliştirilmelidir. Bunlardan daha da önemlisi okul yerleri, halka açık olan diğer sosyal, sportif ve rekreasyon alanları ile planlanmalıdır. Ayrıca okulun iç mekânında olası değişikliklere izin verecek esnek bir mimari tasarım geliştirilmelidir. Tek katlı binalar çocukların okul dışına çıkışlarını kolaylaştırdığından arazi sıkıntısının olmadığı yerlerde elbette öncelikli olarak tercih edilir. Arazi probleminin yaşanmadığı alanlarda okul yerleşkesinin tasarımı da tamamen farklı olabilmektedir. Ancak arazi probleminin yaşandığı yoğun kentleşme alanlarında çok katlı okul binaları inşa etmek sözü edilen ihtiyaçların karşılanması adına ilk akla uygun gelen çözümdür. Mevcut okul binaları da üzerine yeni kat çıkılabilecek şekilde inşa edilmelidir. Otopark, depo alanı ve ısıtma tesisi vb. mekânlar okul binasının dışında açık alanda yeraltına inşa edilerek alternatif alanlara taşınabilir. Ya da okul çatıları oyun alanı olarak tasarlanabilir. Kentsel alanda okul alanının optimum kullanımına ve geliştirilmesine yönelik yenilikçi ve yaratıcı çözümler, maliyeti önemli oranda düşürmenin yanı sıra eğitim planının gerçekleştirilebilmesini de olanaklı hale getirecektir.

Okul büyüklüğü; okul türü, öğrenci sayısı, öğrencilerin yaş grupları, bölgenin kırsal ya da kentsel özelliği vb. çok sayıda faktörle ilişkili olduğundan ideal okul büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusu tartışmalıdır. Öncelikle okul

yerleşkesinin büyüklüğü; eğitim seviyesine göre değişmektedir (Edwards, 2006; Gordon, 2010). Öğrenci sayısına bakılmaksızın bir ilkokul, ortaokul ya da lisenin asgari büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusu da önemlidir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, inşaat taban alanı dâhil olmak üzere eğitim yapılarında öğrenci başına düşen alan 25-30 m²'yi bulmaktadır. Türkiye'de ise yoğun yerleşim birimlerinde öğrenci başına düşen açık - kapalı alan en az 15 m² olarak düşünülmektedir (MEB, 2015). Eğitim binasının toplam okul arsasına oranı %35'tir. Yani okul yerleşkesinin %65'i açık alan olarak planlanmalıdır. Ancak Türkiye'de açık alan oranı %50'ye kadar düşürülebilmektedir.

Açık alanlarda çoğunlukla tören alanları, açık spor sahaları, geleneksel çocuk oyunlarına uygun alanlar, amfi tiyatro, yeşil alan, gezinti yolları, öğrenci ve öğretmenler için oturma alanları bulunmaktadır. Okul açık alanlarının düzenlenmesinde öğrencilerin yaş gruplarının dikkate alınması gerekir. Örneğin erken çocukluk dönemi için eğitim ve rekreasyon alanları, daha büyük çocuklara tahsis edilen alanlardan uzakta ve özel girişlere sahip, tuvalet ve lavabolara yakın yerleştirilmelidir. Küçük çocukların spor alanları koşma, zıplama, atlama, tırmanma vb. etkinliklere göre düzenlenmelidir. Özellikle erken çocukluk dönemi için düzgün çimlendirilmiş alanlar önemlidir. Ayrıca okul yerleşkelerinin yeterli yeşil alana sahip olması gerekir. Başarılı bir peyzaj düzenlemesi görüntüyü güzelleştirmenin yanı sıra, gürültü kirliliğini de önleyebilir. Seçilecek ağaç ve çalılar bölgenin iklim koşullarına uyumlu olmanın yanı sıra sözü edilen sorunların çözümüne de katkı sağlayabilecek bitki türlerinden seçilmelidir.

Okul arazisinin büyüklüğü kadar şekli de önemlidir. Okul yerleşkesinin şekli öncelikle geometrik bir bütünlüğe sahip olmalıdır. Okul yerleşkesinin şekli konusunda da bir standart söz konusu değildir. Ancak okul binaları mimari açıdan çevresi ile uyumlu ve semt silüetini temsil eden simge yapılar olarak tasarlanmalıdırlar. Ayrıca okul yerleşkeleri esnek ve uyarlanabilir tasarımlara sahip olmalıdır. Okul binaları ise okulun ve bölgenin yeni gereksinimlerine göre değişiklik gösterebilecek yenilikçi cepheler içermelidir. Yine okul tasarımında enerji verimliliği olabildiğince gözetilmelidir. Yenilenebilir enerji aktif olarak kullanılmalıdır. Okul yerleşkesi gün ışığı ve doğal havalandırmadan maksimum düzeyde yararlanabilecek şekilde konumlandırılmalıdır. Modern ve çevre dostu inşaat tekniklerinden azami düzeyde yararlanılmalıdır. Havalandırma, aydınlatma, ses ve ısı konforu sağlanmalıdır. Sıcak ya da soğuk havaya karşılık yalıtım önlemleri alınmalıdır. Soğuk dönemde temiz havanın girişi ve sıcak dönemde ise aşırı ısınmanın önüne geçilmesi için gerekli tasarım önlemleri alınmalıdır. Okul mimarisinde estetik kaygılar gözetilmeli ve tekdüzelikten mutlaka kaçınılmalıdır. Semt silüetinde önemli bir yere sahip olabilecek, çevreyle uyumlu alternatif mimari tasarımlara yer verilmelidir (Şekil 2,3).



Foto 1. Kenya/Turkana Gölü kıyısında Startup Lions ICT Campus (bölgede yaygın olarak görülen termit yuvaları taklit edilerek inşa edilmiş bir okul kampüsüdür).



Foto 2. Endonezya/ Bali'deki Green School kampüsünde bir okul binası (tasarımın ana malzemesi bambu ağacıdır).

Okul yeri belirleme konusunda etkili olan fiziksel koşullardan biri de topografya ve eğim şartlarıdır. Yakın çevresine göre oldukça engebeli ya da oldukça alçak topografyalar okul yeri olarak genellikle uygun değildir. Kısa mesafede önemli yükseklik farklarına sahip ya da alçak bataklık alanlardan mümkün mertebe kaçınmak gerekir. Oldukça engebeli alanlarda inşaat maliyetleri artmakta ve okula yürüyerek erişim zorlaşmaktadır. Alçak zeminlerde ise sık sık drenaj sorunları yaşanabilmektedir. Dere yatakları ve taşkın bölgeleri okul yeri olarak kesinlikle düşünülmemelidir. Ancak bazı durumlarda eğimin fazla olduğu yerler okul yeri olarak belirlenmek durumunda kalınabilir. Böyle durumlarda topografik şartlara uygun mimari tasarımlar inşaat maliyetlerini azaltmanın yanı sıra çevresel sorunları da minimize edebilir. Örneğin daha yüksek kotta okul binası inşa edilirken, dış mekân tasarımları için ise daha alt kotlar kullanılabilir. Bir okul yerleşkesinde öncelikle fiziksel etkinlikler ve sportif faaliyetler için yeterli büyüklükte düz alana ihtiyaç vardır. Okul yeri için geniş arazi olanaklarına sahip bölgelerde okul bahçesine bitişik nispeten engebeli, zengin doğal bitki örtüsüne ve su kaynaklarına sahip doğa parkurları, açık havada yapılacak eğitsel faaliyetler için çok elverişli eğitim alanları olabilir.



Foto 3. The Juilliard School, ünlü müzik okulunun Çin / Tianjin'deki kampüsünden bir görünüm.



Foto 4. CITA Vakfı Kız Okulu (Rajasthan / Hindistan), Hindistan'da kırsal kesimlerindeki kadınları güçlendirmek için inşa edilmiş olan okul, ilginç iç mimari tasarım öğeleri içermektedir.

Okul yeri belirleme konusunda etkili olan fiziki koşullardan bir diğeri ise jeolojik yapı ve zemin özellikleridir. Arazinin deprenselliğinin yanı sıra, yapısal ve litolojik özellikleri, heyelan durumu, yeraltı su seviyesi vb. şartlar sondajlı zemin etüt raporları ile ortaya konulmalıdır. Okul yeri arsası hiçbir şekilde belirlenen bir fay hattına, heyelan bölgesine, dere yatağı ve taşkın sahasına konumlandırılmamalıdır. Alüvyon gibi taşınmış topraklardan oluşan gevşek bir zemin yapısı, yeraltı su tablasının yüzeye yakın olduğu yerler, geçirimsiz arazi yapısı ve yetersiz drenaj özelliklerine sahip bir yer mümkün mertebe tercih edilmemelidir. Açıkçası yukarıda sözü edilen olumsuz zemin özellikleri, bir yerin okul yeri seçiminde değerlendirmeden çıkarılması için yeterli bir neden olabilir. Hiçbir okul yerleşkesi kapsamlı bir zemin etüdü ve sondaj çalışmaları yapılmadan tasarlanmamalıdır. Ayrıca okul yeri belirleme sürecinde mutlaka jeoloji mühendisleri görev almalıdır. Okul yeri araştırmasında bir diğer fiziki özellik iklim koşullarıdır. Okul yerleşkesinin hem planlanmasında hem konumlandırılmasında hem de inşasında iklim koşullarına dikkat edilmelidir. Ortalama sıcaklık değerlerinin yüksek ya da düşük olması bina tasarımını etkileyen öncelikli iklim elemanıdır. Ayrıca ortalama nemlilik, ortalama yağış miktarı, yağış türü, hâkim rüzgâr yönü, ortalama rüzgâr hızı gibi iklim özelliklerinin okul yeri seçiminde ve okul binalarının konumlandırılmasında dikkate alınması gerekir. Yine bölgede ekstrem hava olaylarının görülme sıklığı da dikkate alınmalıdır.

OKUL YERİ BELİRLEMEDE ETKİLİ OLAN BEŞERİ UNSURLAR

Okul yeri seçiminde etkili olan beşeri unsurlardan birincisi güncel okul nüfusu ile gelecekteki potansiyel okul nüfusedir. Okullar gelecekteki nüfus projeksiyonları dikkate alınarak yerleştirilmelidirler. Okul yeri belirleme sürecinde etkili olan diğer bir unsur ise erişebilirliktir. Okul yerinin potansiyel öğrenci nüfusuna yakınlığı erişebilirliklerini artırmaktadır. Ancak bazı durumlarda şehir dışındaki alışveriş merkezlerinde olduğu gibi, görece daha eksiksiz bir okul yerleşkesi oluşturabilmek adına, şehir merkezinden uzak araziler okul yeri olarak belirlenebilmektedir. Bu durumda da okul yerleşkesine erişimin kolay olması gerekir. Şehir merkezinden uzak okul yerleşkelerine seyahat süresi ilköğretim öğrencileri için azami otuz dakikayı, ortaöğretim öğrencileri için ise bir saati geçmemelidir (NJSDE, 1973). Şehir dışındaki görece uzak okullara erişebilirlik için, okula kadar otoyolların ve de tali yolların mevcudiyeti önem arz eder. Ayrıca yayaların ve bisikletlilerin de okula kadar güvenli erişimlerinin sağlanması gerekir. Okula ulaşım süresinden daha önemli olan ulaşım güvenliğidir. Okul yerleşkesine giriş, mümkün mertebe trafik yoğunluğunun en az olduğu yönden sağlanmalıdır. Yaya, bisiklet ve sürücüler için alternatif erişebilme olanakları sağlanmalıdır.

Okula yürüyerek ya da bisikletle erişim; çocuk sağlığı ve obezite ile mücadele, ulaşım maliyetleri, trafiğin yoğunluğu ve bu yoğunlukla bağlantılı hava kirliliği ve enerji verimliliği vb. birçok sorununun çözümüne önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Sirard ve Slater, 2008). Okula yürüyen ya da bisiklete binen öğrencilerin araçla

gidenlerden daha sağlıklı olmasının yanı sıra, daha başarılı olduğu da gözlenmiştir. Dolayısıyla mahalle içerisindeki toplum merkezli okullar, şehir dışındaki görece daha büyük okul yerleşkelerine göre yeniden önemli hale gelmektedir. Toplum merkezli okullar; toplum ile eğitim kurumları arasındaki bağı, yerel kimlik oluşumunu, öğrenme iklimini, okul aile ilişkisini, halk sağlığını, enerji verimliliğini, emniyet ve güvenlik algısını kuvvetlendirmektedir (Elias ve Katoshevski-Cavari, 2011). Türkiye’de genellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileri adrese dayalı görece yakın okullara gitmektedirler. Ayrıca liselerin önemli bir kısmı da adrese dayalı olarak öğrenci alan semt okullarına dönüşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerinin evlerine yakın okullara gitmeleri önemli ölçüde desteklenmektedir.

Okul yeri belirlemede en önemli etkenlerden bir diğeri de imar durumudur. Mevcut imar durumunun yanı sıra, kamu yönetimleri tarafından yapılacak muhtemel imar değişiklikleri de uygun konum belirlenmesinde önemli sınırlılıklar biri olarak karşımıza çıkar. Ayrıca arsa maliyetleri de konum belirlemede dikkate alınmak durumundadır. İleride ortaya çıkması muhtemel arsa gereksinimleri için hazırlıklı olmak, yüksek maliyetleri minimize etmek açısından önemlidir. Bu kapsamda alternatif arazi seçeneklerini belirlemek önemlidir. Yine yüksek arazi maliyetlerine karşı bir önlem olarak, eğitim kurumlarına özgü bir toprak (arsa) bankası oluşturulabilir (McDonald, 2007). Ayrıca okul yerleşkesinin kütüphane, park, müze ve diğer sosyal hizmet alanlarına, kamu ve belediye hizmetleri ile mevcut altyapıya yakın olması önemlidir. Aksine okul yeri; fay hattı ve taşkın alanı gibi doğal afetler açısından riskli alanlara, trafiğin yoğun olduğu ana yollara, demiryollarına, havaalanlarına, yüksek gerilim hatlarına, yüksek basınç hatlarına, yüksek desibelde gürültü alanlarına, uyuşturucu, alkol bağımlılığı ve suç oranlarının fazla olduğu alanlara yakın olmamalıdır. Yine okul yerleşkesi, tozdan ve diğer atmosferik kirleticilerden, atık alanlarından ve de açık maden işletmelerinden uzak olmalıdır (Duncombe ve Yinger, 2008; Bukhari, Rodzi ve Noordin, 2010).

Şehir içindeki yoğun kentleşme alanlarında sosyal, sportif, rekreasyon ve birçok olanaktan yoksun mahallelerde kentsel dönüşüm bir zorunluluk olarak ortaya çıkarken, kentsel dönüşüm uygulamalarında da bahsi geçen olanaklara sahip toplum merkezli okul konumlarının oluşturulması gerekmektedir. Sadece okulların mahalle içinde yer alması da çocukların okula yürümesi ya da bisikletle gitmesi için yeterli değildir. Özellikle yeterli yaya yollarının bulunması, yol güzergâhının güvenli olması, yaya yolu rotalarının yürümeyi zorlaştıracak kadar engebeli olmaması, , yol kenarlarının ağaçlandırılması, bu kapsamda değerlendirilebilir. Öğrencilerin okula yürümeleri ya da bisikletle gitmelerini engelleyen; güvenlik kaygısı, hava şartları ve öğrencinin bireysel okul eşyalarının fazlalığı gibi başka faktörler de söz konusudur (Stewart, 2016). Okul çıkışlarında güvenliğin artırılmasının yanı sıra okul ile mahalle içlerine kadar güvenli rotaların oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca okul yolu üzerinde yürüyüşü cazip hale getirecek ilave altyapı yatırımları da önemlidir.

COĞRAFI BİLGİ SİSTEMLERİ VE OKUL YERİ BELİRLEME

Mekânsal teknolojiler; başta coğrafi bilgi sistemleri (CBS) olmak üzere, uzaktan algılama, küresel konumlandırma sistemleri (CPS) ve sanal küreleri kapsamaktadır. Mekânsal teknolojiler içinde ise özellikle coğrafi bilgi sistemleri öne çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar CBS'nin uzaktan algılama, küresel konumlandırma sistemleri ve sanal küreleri de kapsayan, konumsal bilgi sistemlerinin tümünü içeren bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bazıları ise CBS'yi konumsal bilgi sistemi içerisinde özel amaçla kullanılan bir sistem olarak tanımlamışlardır.

Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) öncelikle bir bilgisayarlı haritalama sistemidir. Ancak CBS aracılığıyla elde edilen haritalar, geleneksel haritalardan çok farklı olarak üç boyutlu, etkileşimli ve sürekli güncellenebilir durumdadırlar (Heywood vd., 1998). Aynı zamanda CBS mekânsal verileri kullanan bir bilgisayar yazılımı ve donanımından oluşmaktadır. Yani CBS, genel harita bilgilerini görüntülemeye yarayan bilgi yönetimi sisteminin bir şeklidir (Devine ve Field, 1986). CBS'de zamansal, konumsal ve mekânsal olmak üzere üç farklı türde veri kullanılmaktadır. Dijital ve dijital olmayan biçimlerde elde edilen bu veriler çeşitli işlemlerden geçirilerek CBS programlarının kullanımına hazır hale getirilir. Coğrafi kodlama iki farklı metot ile yapılmaktadır. İstenilen özelliklerin türüne göre bu metotlardan biri veya ikisi de kullanılmaktadır. Bunlar “vektör” ve “raster” modelleridir. CBS'de verilerin gösterimi için; nokta, çizgi ve alan olmak üzere üç temel sembol kullanılmaktadır.

Diğer yazılımlarda da olduğu gibi, CBS'nin temel bileşenlerini sağlam bir donanım, güçlü bir yazılım, özel bir veri tabanı, belirli bir yöntem ve nitelikli bir araştırmacı oluşturmaktadır (Alkış, 1996). Dolayısıyla CBS, yeryüzü referanslı verilerin toplanması, depolanması, kontrol edilmesi, işlenmesi, analiz edilmesi ve de görüntülenmesini kapsayan bir bilgi yönetim sistemidir (AGI, 1991). CBS, öncelikle coğrafya ve bilgi teknolojilerinin işbirliğini gerektiren disiplinler arası bir akademik çalışma alanıdır. Başka bir ifade ile CBS, coğrafi bilgileri bir bilgisayar ortamında depolayan ve analiz eden bir araç olarak tanımlanabilir (ESRI, 1987). CBS'nin en büyük avantajı dinamik olmasıdır. Veriler güncellendikçe haritalar da otomatik olarak güncellenmektedir (Wiegand, 2001). Bu nedenle CBS, tarihsel süreç içinde haritacılığın yaşadığı en büyük devrim olarak nitelendirilmektedir. CBS ile belki onlarca yılda oluşturulabilen haritaların çok kısa bir sürede, hatta bir anda oluşturulabilmesi olasıdır. Bu nedenle CBS, 20. yüzyılda insan yaşantısını etkileyen en önemli 25 gelişme arasında sayılmıştır (Cook vd., 1994). Bugün için CBS, özel ve kamuya ait birçok sektör için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. CBS'nin insan yaşantısı ile ilgili üç boyutundan söz edilebilir: Bunlar; eğitim boyutu, mekânsal alan boyutu ve kurumsal alan boyutudur. Eğitim alanında CBS coğrafya öğrenimini ve öğretimini desteklemektedir. Mekânsal alanda CBS belirli bir ölçekteki coğrafi problemlerin çözümlenmesinde kullanılabilecek ideal bir

araçtır. Kamu ve özel kurumlarda CBS 21. yüzyıl çalışanlarının bilgiyi yönetme başarıları için büyük öneme sahiptir (Bednarz ve Schee, 2006).

CBS'nin insan yaşantısındaki vazgeçilmez rolüne karşılık, CBS'ye karşı önemli eleştiriler de söz konusudur. Bu eleştiriler arasında mekânın temsiliyetinde yetersizliği, olaylara tek düze yaklaşımı, teknik odaklı ve veri-güdümlü olması, yetkisiz gözetleme ve devletler tarafından askeri amaçlı olarak kullanımlarına yönelik rolleri gösterilebilir. CBS'nin hızla yaygınlaştırılmasının, mahremiyet de dâhil olmak üzere, gelecekte daha fazla tehdit oluşturacak bir dizi sosyal soruna yol açacağı düşünülmektedir (Goodchild, 2011). Ayrıca konum etkinleştirilmiş akıllı telefon kullanımı ve sosyal medya, başkalarına nerede olduğumuzu ve mekânsal alışkanlıklarımızla ilgili diğer bilgileri bilme olanağı sağlayarak yeni “sosyo mekânsal savunmasızlıklar” yaratmıştır (Elwood ve Leszczynski 2011). Bu gelişmelerle, coğrafi bilgilerin farklı veri sağlayıcılarından etik olmayan kullanımı potansiyeli giderek artmaktadır. Ayrıca CBS alanındaki teknolojik gelişmelerin hükümet düzenlemelerini geride bırakması beklenmektedir (Scull vd., 2016).

Tüm bu olumsuz yaklaşımlara rağmen CBS, günümüzde tüm arazi planlamalarının ve özellikle de şehir planlamalarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. CBS aynı zamanda özellikle şehir planlamalarının bir parçası olarak okul konumlarının belirlenmesinde ve yeni okullar için uygun yer seçiminde faydalı bir araç olarak kullanılabilir (Stewart, 2016). Disiplinler arası bir çalışma sonucunda mevcut durumun ve ilgili ihtiyaçların belirlenmesi ile geliştirilecek toplum merkezli bir yazılım, hem ihtiyacın karşılanması hem de kentsel yaşam kalitesinin artmasında karar alma süreçlerine katkı sağlayacaktır. CBS mevcut okul konumlarının da eğitim ve öğretime uygun olup olmadığının belirlenmesinde etkili bir araç olabilir. Dolayısıyla terkedilmesi gereken okul bölgeleri de bu program vasıtasıyla belirlenebilir. Türkiye’de okul konumları ile ilgili akademik çalışmalar oldukça azdır. Ankara’da yapılan bir araştırmada, okul binalarının yaklaşık % 43’ünün anayol üzerinde, oldukça gürültülü ve kaza riskinin yüksek olduğu bir bölgede konumlandığı belirlenmiştir (Polat, 1998).

İstanbul kentleşmenin ve nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu yerlerden birisidir. 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi sonrasında gündeme gelen ve halen güncelliğini koruyan kentsel dönüşüm konusu yeterince uygulama imkânı bulamamıştır. Olası deprem riskine karşı daha acil önlemler almak ihtiyacı, kentsel dönüşümde bölge halkının itirazları vb. hususlar kentsel dönüşüm yerine kentsel yenilenmeyi gündeme taşımıştır. Oysa kentsel dönüşümle beraber eski okul konumlarının da incelenmesi ve muhtemel değişikliklerin analiz edilmesi bir zorunluluktur. Örneğin İstanbul Esenler bölgesindeki kentsel dönüşüm uygulaması dışında İstanbul’da kentsel dönüşüm yeterince gerçekleştirilememiştir (İstanbul Altyapı ve Kentsel Dönüşüm Müdürlüğü, 2018). İmar planlarında, kent hizmetlerinin sunulmasında en önemli araçlardan biri eğitim mekânlarının planlanmasıdır. Eğitim mekânlarının

planlanması, imardaki yerleşim alanlarına göre orantılı olarak belirlenmesi özellikle megakent İstanbul'da büyük önem arz etmektedir.

İstanbul'da toplu konutların yer aldığı planlı yerleşme alanlarındaki okulların; sosyal, sportif, rekreasyon ve kültürel mekanlar açısından diğer semt okullarına göre genel olarak daha fazla gelişmiş olduğu görülür. Oysa Esenler gibi şehirleşmenin büyük problemlerine sahip yerleşim alanlarındaki bazı okulların konumları; ulaşım, sağlık ve güvenlik gibi temel konularda önemli problemlere sahiptir. Okul bölgesine otobüs, tramvay ve metro gibi çeşitli şekillerde erişimin kolay olması okul konumunun en önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Ayrıca gelişmiş ülkelerde okula erişimin en önemli ulaşım araçlarından biri olan bisiklet kullanımı, İstanbul'da neredeyse yok gibidir. Bu durum esasen bisiklet kullanımı için mevcut ulaşım altyapısının yetersiz olması ile ilgilidir. Öğrencilerin okula yürüyerek ya da bisikletle gidebilmeleri, daha sağlıklı olmasının yanı sıra daha başarılı olmalarını da etkilemektedir. Okul binalarının sosyal, rekreasyon, sportif ve kültürel diğer mekanlardan uzak olması da yaşanan diğer bir problemdir. Mevcut ve gelecekte inşa edilecek okul konumlarının eğitim, sağlık, güvenlik, ekonomi, şehir planlaması vb. çok farklı boyutları ile analiz edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi topyekün toplumun geleceğini ilgilendiren bir konudur.

Uygun okul yeri tespiti için Coğrafi Bilgi Sistemlerinin kullanılması için birinci aşama veri toplama sürecidir. Veri toplama sürecinden sonraki aşama elde edilen verilerin analizlerinin yapılmasıdır. Böylelikle, geliştirilecek yazılımın hangi gereksinimleri ön planda tutması gerektiği ortaya konacaktır. Daha sonra da yazılımın geliştirilmesi aşamasına geçilebilir. Geliştirilecek bir yazılımda kullanılacak algoritmaların geliştirilmesi, patentlenmesi, yazılımın ortaya çıkmasının yanı sıra sonuçlarının rapor olarak belediyelere, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile paylaşılması bu bilgilerin uygulama alanında ve politikaların geliştirilmesi konusunda kullanımına katkı sağlayacaktır. Ayrıca belediyelerin böyle bir yazılımı kullanarak imar planlaması stratejilerinin geliştirilmesi sürecine katkı sağlanabilir. CBS uygulamasında kullanılacak okul yeri belirleme kriterleri; güvenlik, lokasyon, çevresel faktörler, zemin özellikleri, topografik koşullar, okul arazisinin büyüklüğü ve şekli, ulaşım ve erişebilirlik, maliyet, kamu hizmetlerine yakınlık, toplumla entegrasyon gibi ana başlıklardan oluşmaktadır. Ayrıca güncel eğitim istatistiklerinden yararlanılır. İlkokul, ortaokul ve lise çağındaki nüfus; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde güncel okullaşma oranları; öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, derslik sayıları, şube sayıları, okul başına düşen öğrenci sayıları, şube başına düşen öğrenci sayıları, ihtiyaç duyulan derslik sayıları vb. verilerdir.

Okul konumu belirlemeye dönük CBS uygulamasında yapılması gerekenler ana hatları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir:

- Seçilen pilot bölgede saha çalışmaları sonucu, okul konumlarına ilişkin bilgilerinin elde edilmesi,

- Güncel durumun saptanmasında paydaşlara (öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri, veliler, okul servis amirleri, belediye yöneticileri vb.) dönük olarak yüz yüze görüşmeler, yerinde gözlem ve anket çalışmalarının yapılması,
- Veri tabanı tasarımı için gereksinim analizi (veri, veri tipleri ve analizlerin belirlenmesi) yapılması,
- Kavramsal veri tabanı tasarımı,
- İlişkisel veri tabanı tasarımı,
- Veri aktarımı,
- Ara yüz tasarımı ve ara yüz program kodlamalarının gerçekleştirilmesi,

Çalışma kapsamında elde edilecek verilerin analizi sonucunda elde edilecek bulgular, CBS yazılımı olan ArcGIS ve diğer web yazılımları kullanılarak geliştirilebilir. ArcGIS yazılımının kullanılmasının sebeplerini arasında; etkileşimli haritaları kullanarak insanlar, konumlar ve veriler arasında bağlantı sağlayabilmesi; akıllı, veri odaklı stiller ve sezgisel analiz araçlarıyla çalışılabilmesi ve bilgilerimizi belirli gruplarla paylaşma imkânı sunması sayılabilir (ArcGIS, 2018).

Kaynakça

- AGI (1991), GIS Dictionary, Ver.1.1, Association for Geographical Information Standards Committee Publication, UK.
- Alkış, Zübeyde. (1996). Coğrafi Bilgi Sistemleri Bileşenleri, Harita ve Kadastro Dergisi, 79, 57-63.
- ArcGIS 2018. <http://www.arcgis.com/index.html> Son erişim tarihi: 17 Ağustos 2018.
- Bednarz S. W. ve Schee J. V. (2006). Europe and the United States: The Implementation of Geographic Information Systems in Secondary Education in Two Contexts, Technology, Pedagogy and Education, 15(2), 191–205.
- Buerger, C. 2005. Unintended Effects of Charter School Programs. Maxwell School of Citizenship and Public Affairs of Syracuse University, (Unpublished Doctoral Thesis), Syracuse, New York, U.S.A.
- Bukhari, Z., Rodzi, A. M., Noordin, A. 2010. “Spatial multi-criteria decision analysis for safe school site selection”, International Geoinformatics Research and Development Journal, 1(2), 1-14.
- Campbell, R., Corbally, J., Nystrand, R. 1983. Introduction to Educational Administration. Boston: Allyn and Bacon.
- Clinchy, E. (Ed.). 2000. Creating new schools: How small schools are changing American education. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Cook, W. J., Collins, S., Flynn, M.K., Guttman, M., Cohen, W. ve Budiansky, S. (1994). 25 breakthroughs that are changing the way we live and work. U.S.News and World Report, 2 May, 46-60.
- Çalık, T. 2003. “Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36, 536-557.
- Devine, H., ve Field, R., (1986), The gist of GIS, Journal of Forest, August, s.17-22.
- Duncombe, W., Yinger, J. 2008. Measurement of cost differentials. Handbook of research in education finance and policy, 238-256, New York: Routledge.
- Edwards, B.W. 2006. “Environmental design and educational performance”, Research in Education, 76, 14-32.
- Elias, W., Katoshevski-Cavari, R. 2011. “School Commuting and the Impact of Cultural Differences: The Israeli Case.” Procedia - Social and Behavioral Sciences, 20, 866-874.
- ESRI (1987), Arc/Info Programmers Manual, Vol.I, Environmental Systems Research Institute, Redlands, California.
- Ewing, R., Schroeder, W., Greene W. 2004. “School Location and Student Travel Analysis of Factors Affecting Mode Choice”, Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board, No. 1895, TRB, National Research Council, Washington, D.C., 55–63.
- Gordon, D. E. 2010. “Green Schools as High Performance Learning Facilities”. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities. <http://www.ncef.org/pubs/greenschools.pdf> Son erişim tarihi: 20 Ağustos 2018.
- Goodchild, M. F. 2011. Challenges in geographical information science. Proceedings of the Royal Society A—Mathematical Physical and Engineering Sciences 467 (2133): 2431–2443.
- HGM 2022. Harita Genel Müdürlüğü, Terimler Sözlüğü, <https://www.harita.gov.tr/terimler-sozlugu/post>, Son erişim tarihi: 14.12.2022.
- Heywood, I., Cornelius, S., Carver, S. (1998). An Introduction to Geographical Information Systems, Longman, , s.11-12, New York.
- İstanbul Altyapı ve Kentsel Dönüşüm Müdürlüğü 2018. “İlan Edilen Riskli Alanlar”. <http://istanbulakdm.csb.gov.tr/ilan-edilen-riskli-alanlar-i-3598> Son erişim tarihi: 20 Ağustos 2018.
- Managing Maryland’s Growth 2008. “Smart Growth, Community Planning and Public School Construction July 2008 Publication No. 2008-001”. <http://planning.maryland>, Son erişim tarihi: 17 Ağustos 2018.
- McDonald, N. C. 2007. “Active transportation to school trends among U.S. school children, 1969-2001”. American Journal of Preventive Medicine, 32, 6, 509-516.

- MEB, 2015. Milli Eğitim Bakanlığı, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı, 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, <http://iegm.meb.gov.tr/www/egitim-yapilari-asgari-tasarim-standartlari-kilavuzu-2015/icerik/298>, Son Erişim Tarihi: 15.12.2022.
- NJSDE, 1973. School Sites: Selection, Development and Utilization, New Jersey State Department of Education, Educational Facilities Series: A Guide to Planning, New Jersey.
- Önsoy, R. 1991. "Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 1-23.
- Polat, H. 1998. Ankara Merkez İlçelerindeki Okulların Çevre Sağlığı Yönünden İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- Sağdıç, M., Demirkaya, H. 2019. "The Views of School Administrators toward Issues of School Siting: A Geographical Analysis", Journal of History Culture and Art Research, 8(3), 1-16.
- Scull, P., A. Burnett, E. Dolfi, A. Goldfarb ve P. Baum (2016). Privacy and Ethics in Undergraduate GIS curricula, Journal of Geography, 115:1, 24-34.
- Sirard, J. R., Slater, M. E. 2008. "Walking and bicycling to school: A review", American Journal of Lifestyle Medicine, 2, 5, 372-396.
- Stewart, N. 2016. Using Pedestrian Accessibility Indicators to Locate Schools: A Site Suitability Analysis in Greenville County, South Carolina. Faculty of the USC Graduate School University of Southern California (Unpublished MA Thesis), California, U.S.A.
- TDK 2022. Türk Dil Kurumu, Coğrafya Terimler Sözlüğü, <https://sozluk.gov.tr/> Son erişim tarihi: 14.12.2022.
- U.S. Environmental Protection Agency 2003. "Travel and Environmental Implications of School Siting, Report no. EPA 231-R-03-004", http://www.epa.gov/smartgrowth/pdf/school_travel.pdf Son erişim tarihi: 17 Ağustos 2018.
- Wiegand, P., (2001). Forum Geographical Information Systems (GIS) in Education, International Research in Geographical and Environmental Education, 10(1), 68-71.