

EDUTECH RESEARCH

Cilt:1 / Sayı:1 / Yıl: 2023

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EDUTECH RESEARCH DERGİSİ

Cilt/Volume: 1, Sayı/Issue: 1 (Aralık / December 2023)
Uluslararası Hakemli Dergi / International Peer Reviewed Journal

Sahibi / Owner

Necmettin Erbakan Üniversitesi / Necmettin Erbakan University

Editör / Editor-in-Chief

Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
<https://orcid.org/0000-0003-1286-2970>

Yayın Türü / Publication Type

Sürekli Yayın / Periodical

Yayın Periyodu / Publication Period

Yılda 2 kez yayınlanır (Haziran ve Aralık) / Published twice-annual (June and December)

Baskı Tarihi / Print Date

Aralık / December 2023

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü,
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, A1 Blok 146, Meram Yeni Yol 42090-Meram/KONYA

Tel / Phone: (0 332) 324 76 60 / 5920

Web: <https://edutechres.com>

E-posta / E-mail: edutechresearch@erbakan.edu.tr

Edutech Research Dergisi yılda 2 kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir /
Journal of Edutech Research is an international peer reviewed twice-annual journal

BİLİM KURULU/ SCIENTIFIC BOARD**Prof. Dr. Bünyamin Aydın**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Mathematics Education Department

Prof. Dr. Ersin Bozkurt

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Physics Education Department

Prof. Dr. Mohamed Ibrahim

Arkansas Tech Üniversitesi Eğitim ve Sağlık Koleji
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Arkansas Tech University College of Education and Health
Department of Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hakan Sarı

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Mental Disabilities Education

Prof. Dr. Güngör Karağuz

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Social Studies Education

Prof. Dr. Ercan Yılmaz

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Educational Administration

Prof. Dr. Attila Özdek

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Music Education

Doç. Dr. Mehmet Ali Genç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Painting and Drawing Education

Prof. Dr. Zeliha Traş

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counselling

Prof. Dr. Musa Dikmenli

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Biology Education

Prof. Dr. İbrahim Ender Mülazımoğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Chemistry Education

Prof. Dr. Ahmet Erdoğan

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Mathematics Education

Prof. Dr. Tahsin Tapur

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Geography Education

Prof. Dr. Nuri Köstüklü

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of History Education

Prof. Dr. Mustafa Yıldız

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Turkish Education

Prof. Dr. Mehmet Kırbıyık

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Turkish Language and Literature Education

Prof. Dr. Sema Soydan

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Preschool Education

Prof. Dr. Sabahattin Çitçi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Classroom Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of German Language Teaching

Doç. Dr. Galip Kartal

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of English Language Teaching

Prof. Dr. Mürsel Biçer

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Physical Education and Sport

Doç. Dr. Ahmet Yıldız

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education
Department of Primary Education Religious Culture and Moral Knowledge Education

Doç. Dr. Mesut Bütün

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education
Department of Mathematics Education

Prof. Dr. Dilek Sezgin Memnun

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
Bursa Uludag University Faculty of Education
Department of Mathematics Education

Doç. Dr. Elif Aktaş

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education
Department of Turkish Education

Prof. Dr. Yüksel Dede

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi University Gazi Faculty of Education
Department of Mathematics Education

İçindekiler / Contents

Makale adı / Title of the article Yazar(lar) / Author(s)	Sayfa/Page
İlkokul Öğrencilerinde Okul Mutluluğu: Sistematik Bir İnceleme School Happiness among Primary School Students: A Systematic Review <i>Kadir AKAN, Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN</i>	1-13
Özel Yetenekli Bir Öğrencinin Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Sınıflarındaki Değerleri Hizalama Stratejileri Values Alignment Strategies of a Gifted Student in Mathematics Classes for Inclusive Education <i>Fatma Nur AKTAŞ</i>	14-25
2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alan Bazı Temel Kavramların Analizi ve Ontolojik Değerlendirilmesi Analysis And Ontological Evaluation of Some Basic Concepts in the Outcomes of 2018 Geography Course Curriculum <i>Baştürk KAYA, Caner ALADAĞ</i>	26-47
1891 Tarihli Darülmuallimin Nizamnamesi Teacher Training School Regulations dated 1891 <i>Kerim SARIÇELİK, Öztürk KART</i>	48-61
Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amacı Purpose of Teacher Performance Evaluation <i>Rüştü YILDIRIM, Ercan YILMAZ</i>	62-82
Üniversite Öğrencilerinde Rekreatif Faaliyetlerin Yaşam Doyumu ve Boş Zamanın Anlamına Etkisinin Farklı Değişkenler Işığında İncelenmesi Investigation of The Effect of Recreative Activities on Life Satisfaction and Meaning of Leisure Among University Students in the Light of Different Variables <i>Naile ŞAHİN, Mehmet DEMİREL</i>	83-97
Küçük Yaştaki Öğrencilerin Telaffuzunun Geliştirilmesinde Dramanın Kullanımı The Use of Drama on Developing Pronunciation of Young Learners <i>Tuğba SAĞLAM, Galip KARTAL</i>	98-113
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Tutum ve Görüşleri Attitudes and Opinions of Prospective Science Teachers towards Out-of-School Learning Environments <i>Fatih Serdar YILDIRIM, Hatice Kübra ÇETİNKAYA</i>	114-124

İlkokul Öğrencilerinde Okul Mutluluğu: Sistematik Bir İnceleme

Kadir AKAN¹ Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN²

¹ Bağımsız Araştırmacı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya, Türkiye, kadirakan90@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-1524-0918>

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Konya, Türkiye, mensurealkis@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4410-1279>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 07.10.2023

Kabul: 29.11.2023

Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

İlkokul öğrencisi,
Okulda mutluluk,
Öğrenci mutluluğu.

Okullar, çocukların sadece kültürel gelişiminde değil hayatı tanımlarında ve yaşamlarını devam ettirebilmelerinde gerekli olan becerileri edinmelerinde önemli rol oynar. Okulların bu görevi yerine getirmesi için öncelikle öğrencilerin bilgiyi öğrenmeye istekli olması bunun için de okulu sevmesi ve okulda mutlu hissetmeleri gerekir. Okulunda mutlu olan öğrenci okulu sever ve öğrenmeye açık olur. Bu sebeple okulların mutluluk veren bir yer olması, eğitim ve öğrenciler tarafından önemlidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, ilkökuller öğrencilerinin okulda mutluluğu üzerine yapılan çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesidir. Çalışmada 2009-2022 yılları arasında yayınlanmış 20 makale ve 2 tez incelenmiştir. Araştırmaların; yayın yılı, yayın türü, amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, sonuç ve öneri temalarına uygun olarak incelenmiştir. İncelemelere göre, araştırmaların 2020 yılında yoğunlaştığı, yayın türü, amaç, desen, veri toplama araçları konusunda benzer süreçlere sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, ilkökulda öğrenci mutluluğunun genel olarak yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre velilere, öğretmenlere, araştırmacılara, okul yöneticilerine, ebeveynlere ve eğitim politikası geliştiricilerine önerilerde bulunulmuştur.

School Happiness among Primary School Students: A Systematic Review

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 07.10.2023

Accepted: 29.11.2023

Published: 31.12.2023

Keywords:

Primary school student,
Happiness at school,
Student happiness.

Schools play an important role not only in the cultural development of children but also in helping them get to know life and acquire the skills necessary to continue their lives. In order for schools to fulfill this task, students must first be willing to learn knowledge, and for this, they must love school and feel happy at school. A student who is happy at school loves school and is open to learning. For this reason, it is important for education and students that schools are a happy place. Starting from this point, the aim of the study is to examine the studies on primary school students' happiness at school by systematic review method. In the study, 20 articles and 2 dissertations published between 2009 and 2022 were examined. It was examined in accordance with the themes of publication year, publication type, purpose, method/design, sample level, sample size, instruments, data analysis method, result, and recommendation. According to the reviews, it was seen that the research intensified in 2020 and had similar processes in terms of publication type, purpose, and data collection tools. The results showed that student happiness was generally high in primary school. According to the results obtained, recommendations were made to parents, teachers, researchers, school administrators, parents and education policy developers.

Atıf/Citation: Akan, K., & Alkış Küçükaydın, M. (2023). İlkokul öğrencilerinde okul mutluluğu: Sistematik bir inceleme. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 1-13.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Mutluluk kavramı genellikle neşe, zevk, arzu gibi kavramlarla ilişkilendirilir (Kılıç, 2020). Bu durumda her insan mutluluğa farklı şekillerde ulaşır. Mutluluk sadece yapılan işlerden değil duygulardan da etkilenir (Yew-Kwang, 2022). Okullar da çocukların yaşamlarında daha mutlu olmak için gerekli donanım ve becerilere sahip olmalarını sağlar. Okulunda mutlu olan öğrenci okulu sever ve öğrenmeye açık olur. Okulların mutluluk veren bir yer olması, eğitim ve öğrenciler tarafından önemlidir (Döş, 2013). Anne babaların ve öğretmenlerin en büyük dileği mutlu çocuklar yetiştirmektir. Çocukların gelişmesi için kendilerini mutlu hissetmeleri ve hayattan zevk almaları gerekir. İdeal bir eğitim için amaç, çocukları yaşam doyumu sağlayacak yetenek ve güçlerle donatması olmalıdır (Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Okulun nihai hedefi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve öğrencilere mutlu ve bağımsız yaşam sürme becerisi kazandırmaktır. Okullar bunu yapmazsa, okulların toplumdaki rolü hakkında okullara ve bir bütün olarak topluma zarar verebilecek sorular ortaya çıkabilir (Cheon & Lim, 2020). Bu bağlamda çocukların okuldaki mutluluklarının incelenmesi önemlidir. Öncelikle ilgili araştırmalar mutluluğu bilimsel açıdan farklı şekillerde tanımlamış, insanların mutluluğu tanımlayış şeklinin değişebileceğini hatta kültürler arasında farklılık gösterebileceğini bildirmişlerdir (Joshnloo vd., 2016). Bu durum mutluluğun kültüre duyarlı olduğunu ve farklı toplumlar için farklı anlamlar taşıyabileceği anlamına gelmektedir (Carlquist vd., 2016). Bu nedenle, çocukların okulda mutluluğu konusunda Türk kültüründe yürütülmüş araştırmaların ele alınması gereklidir. Bununla birlikte yetişkinlerle yapılan önceki araştırmalar, insanların kendi mutluluk tanımlarının, belli alanları tanımlamakla ilişkili olduğunu göstermiştir (Delle Fave vd., 2011). Dolayısıyla bu tanımlamanın çocuklar için de geçerli olup olmadığının anlaşılmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Yine önceki araştırmalar insanların inançlarının davranışlarını şekillendirebileceğini bulmuştur (Ajzen, 2001). Bu durumda çocukların okulda mutluluğu nasıl kavramsallaştırdığının incelenmesi çocukların okul bağlamında mutluluk için nasıl çabaladıkları hakkında bilgi sunabilir (Diener, 2009; Furnham ve Cheng, 2000).

İlgili literatür ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluk durumlarının incelenmesine dikkat çekmiştir. Fakat literatürde daha çok öğretmenler, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okulda ve yaşamda mutluluğuna yönelik düşünce yapıları incelenmiştir (Akyüz vd., 2017; Can vd., 2018; Cihangir Çankaya vd., 2018; Kaya vd., 2017; Özdemir vd., 2010; Özgenel vd., 2020). Ancak ilkokul öğrencilerinin de okulda mutluluk düzeyinin incelenmesi gerekir. Dolayısıyla bu alanda yürütülecek çalışmalarda ilkokul öğrencilerinin de dikkate alınması gereklidir. Bu sebeple ilkokulda mutluluk konusunun ele alınması genel bir bakış açısı sunması açısından önemli görülmektedir. Literatürde sistematik bir şekilde incelemenin yapılması yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Aksungur ve Aydın, 2023; Tekerci, 2023; Yıldız Yılmaz vd., 2023).

Bu amaçla çalışmada 2009-2022 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu konulu araştırmaların, öğrenci mutluluğuna ne yönde katkı sağladığı, sonuçlarının neler olduğu, alanın gelişimi için hangi önerilerin sunulduğu araştırılmıştır. Bu sayede gelecekte yapılacak araştırmalar için başlangıç noktaları oluşturmak ve ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çocukların mutluluğu hakkında detaylı bilgi sahibi olması amaçlanmıştır. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokulda öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokulda öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların türüne göre dağılımı (makale/tez) nasıldır?
3. İlkokul öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların amacına göre dağılımı nasıldır?
4. İlkokul öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların yöntem ve desenine göre dağılımı nasıldır?
5. İlkokul öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların örneklem sayısına göre dağılımı

nasıldır?

6. İlkokul öğrencilerinin mutluluğu hangi ölçme araçlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır?
7. İlgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemi dağılımı nasıldır?
8. İlkokul öğrencilerinin mutluluğu konusunda yayınların sonuçları neleri işaret etmektedir?
9. İlgili araştırmalar hangi önerilerde bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu ile ilgili çalışmaların; yılları, türleri, desenleri, amaçları, örnekleme, sonuçları ve önerileri bakımından belirleyip değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, belirli bir alanda yapılan çalışmaların içerik analizi yoluyla analiz edilmesi yöntemidir (Higgins & Green, 2011). Sistematik derleme yönteminde; çalışmalar, belli bir birliğe ulaşmaktan ziyade farklıları korunarak bir araya getirilmiştir.

Yürütülen bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Süreçleri

Çalışmada, 2009-2022 yılları arasında ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu konulu araştırmaları incelemek amacıyla uluslararası veri tabanları taranmıştır. 2009 yılının başlangıç olarak seçilme sebebi 2022 yılından geriye giderek en güncel makalelerden veri toplamaktır. Bundan dolayı makale için yeterli veriye ulaşana kadar literatür taranmış ve 2009 yılında literatür taraması son bulmuştur. Bu kapsamda son 13 yılda yayınlanan ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu konusundaki güncel çalışmalar ele alınmıştır. Bu amaçla Google Akademik, Web of Science, Proquest, Dergi Park, YÖK Tez, EBSCO, JSTOR, Taylor & Francis, Wiley veri tabanları incelenmiştir. Bu veri tabanlarına Necmettin Erbakan Üniversitesi kütüphanesi üzerinden ücretsiz erişim imkanının olması, uluslararası yayınları barındırması, Türkçe veya İngilizce yayımlanan eserlere ulaşılabilmesi gibi gerekçelerden dolayı ilgili tarama bu veri tabanları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Taramalarda anahtar kelime olarak; “mutluluk, okulda mutluluk, öğrenci mutluluğu, okulda yaşam” ifadeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılmıştır. Bu şekilde 22 adet araştırmaya ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Literatür tarama işlemi Ekim 2022 tarihinden Aralık 2022 tarihine kadar devam etmiştir. Taramada ulaşılan araştırmaların ilgili çalışmaya aktarımı Aralık 2022 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu nedenle 2022 Aralık tarihinden sonra yayınlanan araştırmalar kapsama alınmamıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar numaralandırılarak dosyalanmış ve her bir yayın Excel’de kodlanmıştır. Kodlama sırasında her bir yayının numarası, türü, amacı, yöntemi, deseni, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, verilerin analizi, bulguları ve önerileri ayrı ayrı ele alınmıştır. Veriler, çalışmanın yazarları tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve verilerin kodlama sistemi için mini panel düzenlenmiştir. Bu kapsamda ortak görüşe ulaşılmayan kodlamalar tekrarlanmış ve fikir birliğine varıncaya kadar devam edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen temalar, araştırma soruları doğrultusunda adım adım sunulmuştur. Buna göre araştırmada ilk olarak incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımları sunulmuştur.

İncelenen çalışmalara göre 2022 yılında 1, 2020 yılında 6, 2019 yılında 2, 2018 yılında 3, 2017 yılında 5, 2015 yılında 2, 2013 yılında 1, 2010 yılında 2 ve 2009 yılında yayımlanan 1 çalışmaya ulaşılabilmektedir. Yıllara göre dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tema	Kod	f
Yıllara Göre Dağılım	2009	1
	2010	2
	2013	1
	2015	2
	2017	5
	2018	2
	2019	2
	2020	6
	2022	1
Toplam		22

Bu araştırmada ikinci olarak ele alınan tema, çalışmaların yayın türleridir. Bu çalışmaların 20'si makale, 2'si yüksek lisans tezidir. Yayın türlerine göre dağılım Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı

Tema	Kod	f
Yayın Türüne Göre Dağılım	Makale	20
	Yüksek Lisans Tezi	2
Toplam		22

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda yer alan, ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu hakkında yürütülen çalışmaların amacına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Amacına Göre Dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar (f)	f
Amaçlar	Yaşam Kalitesi	Okul Yaşam Kalitesi (3)	5
		Genel Yaşam Kalitesi (1)	
		Mutluluk Düzeyi ve Yaşam Kalitesi İlişkisi (1)	
		Öğrencilerin Mutluluk Algıları (1)	
	Mutluluğun bilişsel ve duyuşsal faktörlerle ilişkisi	Mutlu, Mutsuz Eden Öğretmen Davranışları ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisi (1)	17
		Mutluluk Düzeyi (6)	
		Mutluluk ve Diğer Bileşenler Arasındaki İlişki (7)	
Toplam		Okulda Mutluluk ve Öğrenme Çevresi İlişkisi (2)	22

Tablo 3'e göre; amaç temasına yönelik 2 farklı kategori ve 9 farklı kod elde edilmiştir. İncelenen çalışmaların 5'i Yaşam Kalitesi teması kategorisinde, 6'sı Mutluluk teması kategorisinde yer almıştır. Yaşam kalitesi kategorisinde; Okul yaşam kalitesi konusunda 3 çalışma, genel yaşam kalitesi konusunda 1 çalışma ve mutluluk düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi konusunda 1 çalışma amaçlanmıştır.

Mutluluk teması kategorisinde; Öğrencilerin mutluluk algıları konusunda 1, Mutlu, mutsuz eden öğretmen davranışları ve öğrenciler üzerindeki etkisi konusunda 1, Mutluluk düzeyi konusunda 6, Mutluluk ve diğer bileşenler arasındaki ilişki konusunda 7, Okulda mutluluk ve öğrenme çevresi ilişkisi konusunda 2 çalışma amaçlandığı görülmektedir.

Bu araştırmada dördüncü olarak, İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu hakkında yürütülen çalışmaların yöntem ve desenine göre dağılımı ele alınmıştır, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Yöntem ve Desenine Göre Dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar (f)	f
Yöntem/Desen	Nitel	Olgubilim (4)	9
		Durum Çalışması (3)	
		Betimsel (1)	
		Belirtilmemiş (1)	
	Nicel	İlişkisel Tarama (7)	13
		Belirtilmemiş (1)	
Tarama (5)			
Toplam			22

Tablo 4'e göre 2 kategori ve 7 kod oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen çalışmaların 9 tanesinin nitel, 13 tanesinin nicel yöntemle yapıldığı görülmektedir. Nitel çalışmaların 4'ünün olgubilim(fenomenoloji), 3'ünün durum çalışması, 1'inin betimsel desen ile yapıldığı görülmektedir. 1 çalışmanın ise deseninin belirtilmediği görülmektedir. Nicel çalışmaların 7'sinin ilişkisel tarama, 5'inin tarama deseni ile çalışıldığı, 1'inin ise deseninin belirtilmediği görülmektedir.

Araştırmada beşinci olarak, İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğu hakkında yürütülen çalışmaların örneklem düzeyine göre dağılımı ele alınmıştır. Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Örneklem Düzeyi	Öğrenci	20
	Öğretmen	5
	Veli	1
	Okul Personeli (İdareci ve Diğer Çalışanlar)	1
Toplam		27*

*Frekans değerlerinin fazla olması, aynı çalışmada birden fazla örneklem olmasından dolayıdır.

Tablo 5'e göre 22 çalışmada toplam 27 örneklem düzeyine ulaşılmıştır. Bu çalışmaların örneklemeleri incelendiğinde çoğunlukla öğrencilerden örneklem alındığı ($f= 20$) belirlenmiştir. 5 çalışmada öğretmen, 1 çalışmada Okul Personeli (İdareci ve Diğer Çalışanlar), 1 çalışmada ise velilerden örneklem alınmıştır.

Tablo 6'ya göre örneklem sayısı belirtilen 22 tane çalışmaya rastlanmıştır. Örneklem sayısı 0-100 arasında olan 3 çalışma, 100-200 arasında olan 6 çalışma; 200-300 arasında olan 3 çalışma, 300-400 arasında 4 çalışma; 400-500 arasında olan 3 çalışma; 500-1000 arasında 2 çalışma; 1000 ve üzeri olan 1 çalışmanın örneklem sayısını oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Örneklem Sayına Göre Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Örneklem Sayısı	0-100	3
	100-200	6
	200-300	3
	300-400	4
	400-500	3
	500-1000	2
	1000+	1
Toplam		22

Tablo 7'ye göre; veri toplama aracı temasına yönelik 24 tane kod elde edilmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu görülmektedir. ($f= 8$). Çalışmaların 1 tanesinde çocuklar için kapsamlı okul doyumu ölçeği, 1 tanesinde okulda pozitif yaşantılar ölçeği, 2 tanesinde okul yaşam kalitesi ölçeği, 1 tanesinde whoqol-bref(tr) yaşam kalitesi ölçeği, 4 tanesinde okul çocukları mutluluk envanteri, 8 tanesinde görüşme formu, 1 tanesinde gözlem formu, 1 tanesinde çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği, 1 tanesinde politik beceri ölçeği, 1 tanesinde okul mutluluğu ölçeği, çocuk 1 tanesinde benlik kavramı ölçeği, 1 tanesinde yüz ölçeği, 1 tanesinde öznel mutluluk ölçeği, 1 tanesinde resimli anket, 1 tanesinde öğrencilerin kimlik ve değerlerinin algılanması hakkında açık sorular, 1 tanesinde okul mutluluğu tek maddeli ölçeği, 1 tanesinde eğitim stresi ölçeği, 2 tanesinde okul iklimi ölçeği, 1 tanesinde okul iklimi öğrenci ölçeği, 1 tanesinde örgütsel mutluluk ölçeği, 1 tanesinde genel öz yeterlilik ölçeği, 3 tanesinde Oxford mutluluk ölçeği kısa formu, 1 tanesinde sürekli umut ölçeği kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına göre Dağılımı

Tema	Kodlar	f
Veri Toplama Araçları	Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği	1
	Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği	1
	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	2
	Whoqol-Bref (TR) Yaşam Kalitesi Ölçeği	1
	Okul Çocukları Mutluluk Envanteri	4
	Görüşme Formu	8
	Gözlem Formu	1
	Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği	1
	Politik Beceri Ölçeği	1
	Okul Mutluluğu Ölçeği	1
	Çocuk Benlik Kavramı Ölçeği	1
	Yüz Ölçeği	1
	Öznel Mutluluk Ölçeği	1
	Resimli Anket	1
	Öğrencilerin Kimlik ve Değerlerinin Algılanması	1
	Hakkında Açık Sorular	1
	Okul Mutluluğu Tek Maddeli Ölçeği	1
	Eğitim Stresi Ölçeği	1
	Okul İklimi Ölçeği	2
	Okul İklimi Öğrenci Ölçeği	1
	Örgütsel Mutluluk Ölçeği	1
	Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	1
	Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	3
	Sürekli Umut Ölçeği	1
Toplam		37*

*Frekans değerlerinin fazla olması, aynı çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmasından dolayıdır.

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele Alan Çalışmaların Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Tema		Kodlar	f
Veri Analiz Yöntemi	Nitel	İçerik Analizi	6
		Betimsel Analiz	5
	Nicel	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	8
		t-Testleri	7
		Korelasyon Analizi	5
		Regresyon Analizi	4
		Betimsel İstatistiksel Analiz	2
		Yol Analizi	1
Toplam		38*	

*Frekans değerlerinin fazla olması, aynı çalışmada birden fazla veri analiz yöntemi olmasından dolayıdır.

Tablo 8'e göre; veri analizi temasına yönelik iki farklı kategori elde edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en fazla nicel yöntemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak en fazla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ($f=8$) tercih edilmiştir. Çalışmaların 7'si t-testleri, 5'i korelasyon analizi, 4'ü regresyon analizi, 2'si betimsel istatistiksel analiz, 1'i ise yol analizi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda ise İçerik analizi ($f=6$) ve betimsel analiz ($f=5$) kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğuna Yönelik Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Sonuçlar	Öğrencilerin Mutluluk Kaynakları	Oyun/Eğlence	4
		Öğretmen Davranışları	2
		Kendini Değerli Hissetme	2
		Okul İklimi	2
		Güvende Hissetme	3
		Sevgi-Saygı-Hoşgörü	1
		Eğitim	1
		Beslenme	1
		Serbest Kıyafet	1
		İnsan İlişkileri	2
		Öğretmen ve Akran Desteği	1
	Öğretmenlerin Mutluluk Kaynakları	Politik Beceri	1
		Potansiyelini Gerçekleştirme	1
		Olumlu Duygular	1
		İyi İlişkiler	1
	Mutluluğun Olumlu Yönde İlişkili Olduğu Değişkenler	Yaşam Kalitesi	2
		Okul Doyumu	1
		Akademik Başarı	2
		Öz Yeterlilik	1
		Psikolojik Sağlamlık	1
		Umut ve Amaçlarının Peşinden	1
		Gitme Motivasyonu	
		Öğrenci Öğrenim Kademesi	2
	Mutluluğun Olumsuz Yönde İlişkili Olduğu Değişkenler	Olumsuz Öğretmen Davranışları	1
		Akran Zorbalığı	1
		Yorgun ve Hasta Olmak	1
		Kafa Karışıklığı	1
		Cinsiyet	2
	Mutluluğa Etkisi Olmayan Değişkenler	Yaş	2
		Hizmet Yılı	2
		Medeni Durum	2
		Anne-Baba Eğitim Durumu	2
		Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama	2
Toplam		50*	

*Frekans değerlerinin fazla olması, aynı çalışmada birden fazla sonuç olmasından dolayıdır.

Tablo 9'a göre incelenen araştırmalar sonuçları bakımında 5 farklı temada ele alınmıştır. Buna göre araştırmaların sonuçları; öğrencilerin mutluluk kaynakları, öğretmenlerin mutluluk kaynakları, Mutluluğun Olumlu Yönde İlişkili Olduğu Değişkenler, Mutluluğun Olumsuz Yönde İlişkili Olduğu Değişkenler ve Mutluluğa Etkisi Olmayan Değişkenlere göre temalandırılmıştır.

Tablo 10. İlkokul Öğrencilerinin Okulda Mutluluğunu Ele alan Çalışmaların Öneriler Temasına Göre Dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öneriler	Okul Yöneticileri	Daha demokratik bir eğitim ortamı sunulmalı	3
		Sorumluluk ve aidiyet duygusu pekiştirilmeli	2
		Okuldaki yaşantıların pozitif olmalı	2
		Okuldaki tüm öğelerin niteliği yüksek olmalı	2
		Okullar yeni neslin ihtiyaçları için yeniden yapılandırılmalı	3
		Kültürel ve sosyal faaliyetler ile öğrenciler şiddetten arındırılmalı	5
		Öğrencilere mutlu bir okul ortamı sunulmalı	5
	Eğitim Politikası Geliştiricileri	Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri yeniden ele alınmalı	2
		Mutsuzluğa sebep olan etmenler Yeniden ele alınmalı	2
		Teneffüs süreleri uzatılmalı	1
		Öğretmenler maaş baskısından kurtarılmalı	1
	Öğretmenler	İletişim kurarken pozitif bir dil kullanılmalı	1
		Öğretmen, rehberlik servisi ile iş birliği içinde olmalı	2
		İyimser düşünme becerisini kazandıracak somut deneyimler yaşatacak eğitim ortamı olmalı	3
		Olumlu ve olumsuz davranışların öğrencilere etkilerine yönelik seminerler düzenlenmeli	2
		Şiddet bir çözüm yolu olarak algılanmamalı	1
		Öğrencilere değerli oldukları hissettirilmeli	2
		Her birinin ilgisini ve yeteneğini ortaya çıkaracak etkinlikler düzenlenmeli	3
		Dersler öğrenciler için ilgi çekici ve eğlenceli olmalı	3
		Etkili ilişkiler için güven inşa edilmeli	4
		Ebeveynler	Olumlu düşünmeyi teşvik eden sağlıklı bir ortam oluşturmada rol model olmalı
	Araştırmacılar	Daha büyük bir örneklem grubu ile araştırma yapılmalı	3
		Farklı kavramlara ilişkin daha fazla araştırma yapılmalı	4
		Farklı ülke ve kültürlerden çocuklara araştırma yapılarak karşılaştırma yapılmalı	1
		Türkiye’deki sosyoekonomik düzey ve alt kültürlere yönelik araştırma yapılarak karşılaştırılmalı	1
		Çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyecek etkinlikler düzenlenmeli	1
		Okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerinin okul mutluluğu üzerindeki etkisi araştırılmalı	1
		Mutsuzluk nedenleri ayrıntılı biçimde ortaya konmalı	1
	Toplam		

*Frekans değerlerinin fazla olması, aynı çalışmada birden fazla öneri olmasından dolayıdır.

Tablo 10'a göre incelenen 22 çalışmadan 55 öneriye ulaşılmıştır. Bunlar; okul yöneticilerine yönelik öneriler (f=22), eğitim politikası geliştiricilerine yönelik öneriler(f=6), öğretmenlere yönelik öneriler (f=21), ebeveynlere yönelik öneriler (f=1), araştırmacılara yönelik öneriler (f=12) olarak 5 farklı kategoriye ayrılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu ile ilgili makale ve tezler çeşitli açılardan incelemiştir. Seçilen bu araştırmalar yıllarına, yayın türüne, amacına, örneklem düzeyi ve sayısına, araştırma desenlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, sonuçlarına ve önerilerine göre incelenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okulda mutluluğu ile ilgili literatürde ulaşılabilen toplam 22 araştırma incelenmiştir. Çalışmada son 13 yıllık süreçte, 2017 ve 2020 yılları dışında, diğer yıllarda birbirine yakın sayıda araştırmaların yürütüldüğü görülmüştür. Fakat 2017’de 5, 2020 yılında ise 6 araştırma ile bu değerin üstüne çıkılmıştır. Bu sonuca göre, son yıllarda ilkokul öğrencilerinin okulda mutluluğuna yönelik araştırmalarda artış görüldüğü söylenebilir. Bu durumun sebebi, Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğrenci merkezli eğitim ve öğretim modeli benimsemesi olabilir (Arslan, 2007). Ayrıca ülkemizde öğrenci merkezli eğitime geçiş 2005 yılında yeni öğretim programlarının uygulamaya konmasıyla başlamıştır (Acat & Dönmez, 2009). Bu aynı zamanda 2005-2006 akademik yılında yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmaya başlandığı zamandır. Öğrencinin eğitimin merkeze alınması ile yapılacak etkinliklerin önemi artmış ve okulda mutluluk kavramı ön plana çıkmış olabilir.

Çalışmaların amaç temasında mutluluğun bilişsel ve duyuşsal faktörlerle ilişkisinin incelemeyi hedefledikleri görülmüştür. Bu çalışmalarda genellikle mutluluk düzeyi (Cihangir Çankaya vd., 2018; Gomis Chorro vd., 2017; Keçeli, 2022; López-Pérez vd., 2017; Mertoğlu, 2020; O’rourke vd., 2010) ile mutluluk ve diğer bileşenler arasındaki ilişki (Can vd., 2018; Fidan, 2020; Özdemir vd., 2010; Özgenel vd., 2020; Öztapak, 2017; Ünüvar vd., 2015; Yildirim vd., 2020) üzerine kurgulandığı görülmektedir. Mutluluk düzeyinin öğrenme sürecine fayda sağladığı, öğrenmede kalıcılığı ve akademik başarıyı arttırdığı için etkili olduğu tespit edilmiştir (Döş, 2013; Kesik & Aslan, 2020; Yildirim & Turaç, 2020). İlgili tema altında bu araştırmaların fazla oluşu, öğrenci mutluluğu, okul başarısını ve öğrencilerin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle, araştırmacıların, öğrenci mutluluğu konusunda araştırma yapmayı amaçlamasına neden olabilir.

Yaşam kalitesi kategorisinde okul yaşam kalitesi (Alsaç, 2019; Demir vd., 2015; Kaya vd., 2017), genel yaşam kalitesi (Çivitci vd., 2009), mutluluk düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi (Akyüz vd., 2017) ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yaşam kalitesinin diğer değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmaların en fazla olduğu yılın 2020 olması ve sonraki yıllarda nispi bir azalış göstermesi salgının, bilimsel araştırma süreçlerine dönük olumsuz etkisi ile açıklanabilir. Buna göre 2019 yılında başlayan COVID salgının etkisinin ortadan kalkması, okullar ve öğretmen yetiştiren kurumların tam zamanlı eğitime dönmesi ile öğrenci mutluluğu üzerine yapılacak çalışmalarda düzenli bir artış gözlemlenebilir.

İncelenen araştırmalarda nicel araştırmanın (f=13) daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri en çok ilişkisel tarama (f=7) deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmaların fazlaca tercih edilmesinin nedeni, araştırmalarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine sayıca fazla ihtiyaç duyulmasından dolayı olabilir. Bir nicel araştırmada tercih edilen desenin ise açıkça belirtilmediği tespitler arasındadır (Mertoğlu, 2020). Nitel araştırma desenleri (f=9) ise daha az tercih edilmiştir. Nitel ve nicel araştırma sayıları arasında belirgin bir fark yoktur.

Örneklem büyüklüğü incelendiğinde en fazla 100-200 frekans aralığında 6 çalışma, 300-400 frekans aralığında ise 4 çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Nicel araştırmalarda büyük örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar daha uygundur. 100-200 ve 300-400 kişi aralığında örneklemle yapılan çalışmaların nedeni nicel araştırmaların sayısının fazlalığı olabilir. 100-200 ve 300-400 kişi aralığında örneklemle yapılan çalışmalarda sayının fazla olmasının nedeni öğrencilerle yapılan çalışmalarda mutluluk ile diğer bileşenler arasındaki ilişkinin yordanması olabilir. Örneklem büyüklüğü 0-100, 200-300, 400-500 ve 500-1000 frekans aralıklarında birbirine yakın sayıda frekansta çalışma yer almıştır. 1000 ve üzeri örneklem sayısı ise sadece bir çalışmada görülmektedir. Örneklem

büyüklikleri arasında belirgin farklar oluşmamıştır. Bu da öğrenci mutluluğu araştırmasının belirli bir alanda yoğunlaşmadığını göstermektedir.

Öğrenci mutluluğu, birçok araştırmacı için örneklem büyüklüğü açısından geniş bir çalışma alanı oluşturabilir. Çalışmanın veri toplama araçları teması incelendiğinde en fazla görüşme formları ve okul çocukları mutluluk envanterinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, nicel araştırmalarda görüşme formlarının sıklıkla tercih edilmesi olabilir. Okul Çocukları Mutluluk Envanteri, okul çocuklarının mutluluğunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçek olup, 8-15 yaş arası çocuklara tek başına veya grup halinde uygulanabilen ölçme aracıdır (Telef, 2014). Okul çocukları mutluluk envanterinin kullanılmış olması ise öğrencilerin mutluluğunun ölçülmek istenmesi olabilir. Bunların yanı sıra en çok kullanılan veri toplama araçları okul yaşam kalitesi ölçeği (f=2), okul iklimi ölçeği (f=2) ve Oxford mutluluk ölçeği kısa formudur (f=3). Bununla beraber nitel araştırma yöntemlerinin az tercih edilişi, nitel araştırmalara özgü veri toplama araçlarının da sayıca az kullanılmasına sebep olmuştur. Bu durum, nitel araştırmalarla daha derinlemesine incelemelere ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Çünkü araştırmalarda öğrencilerin mutluluğunu etkileyen faktörlere ve mutluluğa yönelik tutumlarına yeterince yer verilmemiştir. Bu incelemelerin, nitel veri toplama araçları kullanılarak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Veri analiz yöntemi temasına bakıldığında, ilgili araştırmaların t-testleri ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nin kullanımının fazla olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda içerik analizi ve betimsel analizin frekansının yüksek olduğu görülmüştür. Nitel yöntemlerin fazla tercih edilmeyişi, nitel verilere özgü analiz yöntemlerinin de az kullanılmasına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin ya da öğretmenlerin okul mutluluğu ilgili nitel veri analiz yöntemlerine daha fazla yer verilebilir.

Sonuç teması incelendiğinde, öğrenciler okulda en çok oyun ve eğlence ile mutlu olduklarını belirtmişlerdir (Fidan, 2020; Gomis Chorro vd., 2017; López-Pérez vd., 2017; Mertoğlu, 2020). Bu sonuçlardan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin okuldaki mutluluklarını etkileyen çevresel, sosyal ve bireysel faktörlerin varlığı etkisi bulunmaktadır (Yalçın vd., 2022). Sonuçlara göre ayrıca öğrenci mutluluğunu etkileyen en önemli faktörler kendini güvende hissetme, kendini değerli hissetme, okul iklimi ve öğretmen davranışları olduğu tespit edilmiştir (Aydın vd., 2019; Calp, 2020; Fidan, 2020; Mertoğlu, 2020). Güncel son çalışmalarda ise ebeveyn tutumunun, kardeş ilişkilerinin, arkadaşlık ilişkilerinin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencinin sosyo-duygusal gelişiminin, psikolojik sağlamlığının ve okul ortamındaki nezaketin ilkökul öğrencilerinin iyi oluşları üzerinde etkili oldukları görülmüştür (Dülgergil vd., 2023). Dolayısıyla bulgular, güncel alanyazın ile uyumludur.

Çalışmada ayrıca öneri temasına yer verilmiştir. Bu temada okul yöneticilerine, eğitim politikası geliştiricilerine, öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Okul yöneticilerine yönelik önerilerde öne çıkan iki öneri olmuştur. Birincisi, öğrencilere mutlu bir okul ortamı sunulmalıdır yönündedir. İkincisi ise kültürel ve sosyal faaliyetler ile öğrencilerin şiddetten arındırılması şeklindedir. Eğitim politikası geliştiricilerine ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden ele alınması, teneffüs sürelerinin uzatılması, mutsuzluğa sebep olan etmenlerin yeniden ele alınması ve öğretmenlerin maaş baskısının ortadan kaldırılması önerilmiştir. Öğretmenlere yönelik önerilerde ise olumlu ve olumsuz davranışların öğrencilere etkilerine yönelik seminerler düzenlenmesi, öğrencilere değerli oldukları hissettirilmesi, her birinin ilgisini ve yeteneğini ortaya çıkaracak etkinlikler düzenlenmesi yer almaktadır. Ulaşılan tüm bu bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Okul ortamında öğrencilerin mutluluğunu destekleyen etkinlikler artırılabilir.
2. Okul ortamı olumlu psikolojik etkinliklerle desteklenebilir.
3. Okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinlikler, öğrencilerin okuldaki mutluluklarını destekleyebilir.
4. İlkokul öğrencilerinin mutluluğuna yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Dönmez, I. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805–1809. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.320>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operations of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Aksungur, A. & Aydın, Ş. (2023). TR Dizin’deki eğitim fakültelerinin dergilerinde matematiksel problem çözme ile ilgili makalelerin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 906-921.
- Akyüz, H., Yaşartürk, F., Aydın, İ., Zorba, E., & Türkmen, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3, 253–262.
- Alsaç, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61. https://doi.org/10.1501/EGIFAK_0000000150
- Aydın, B., Kara, E., & Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 69–92.
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311–320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>
- Can, M., & Esin Cantez, K. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(2), 61–76.
- Carlquist, E., Ulleberg, P., Delle Fave, A., Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2016). Everyday understandings of happiness, good life, and satisfaction: Three different facets of well-being. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9472-9>.
- Cheon, H. U., & Lim, S. (2020). Pursuing sustainable happiness through participation in exercise for south Korean students: Structural relationships among exercise, mental health factors, school satisfaction, and happiness. *Sustainability (Switzerland)*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/su12093797>
- Cihangir Çankaya, Z., & Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207–222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Çivitci, A., Üniversitesi, P., & Fakültesi, E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII, 1*, 29–52.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 158–207.
- Demir, M. R., & Yıldızlı, H. (2015). Okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Social Science Studies*, 69–86.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of well-being and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Education and Science*, 38(170), 266–280.
- Dülgergil, S., & Çelik, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin iyi oluşunu kavramsallaştırmak: Sistematik bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1149-1176.
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *JRES*, 7(1), 107–123.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227–246.
- Gomis Chorro, E., Ángela Morales Fernández, M., & Gilar Corbí, R. (2017). Happiness and values in the formation of personal identity in students of the fifth and sixth grade at primary school. *Universal*

- Journal of Educational Research*, 5(5), 881–890. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050520>
- Higgins, J., & Green, S. (2011). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0 (J. P. Higgins & S. Green, Eds.; Wiley-Blackwell).
- Joshanloo, M., Rizwan, M., Khilji, I. A., Ferreira, M. C., Poon, W.-C., Sundaram, S., et al. (2016). Conceptions of happiness and life satisfaction: An exploratory study in 14 national groups. *Personality and Individual Differences*, 102, 145–148.
- Kaya, A., & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245. <https://doi.org/10.21764/efd.42917>
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kesik, F., & Aslan, H. (2020). Metaphoric expressions of the students about the concept of happiness. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(2), 303–354. <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.007>
- Kılıç, E. (2020). *Aristoteles'te mutluluk, erdem ve entelekeia ilişkisi*. <http://openaccess.29mayis.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12723/2955>
- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2017). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its impact on their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2431–2455.
- Mertoğlu, M. (2020). Factors affecting happiness of school children. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 10. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4674>
- O'rourke, J., & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94–107.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213–224.
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan faktör-öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130–149.
- Öztabak, M. Ü. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Education for Life*, 31(1), 103–124.
- Tekerci, H. (2023). Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerine yönelik lisansüstü tezler: Bir inceleme çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 868–886.
- Telef, B. B. (2014). School children's happiness inventory: the validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 130–143. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.01.013>
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Tagay, Ö., & Amini, F. (2015). Okul Öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı (Türkiye ve Afganistan örneği) preschool children's perception of happiness (Turkey and Afghanistan Sample). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1–22.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and School-Related Happiness in Finnish Children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601–619. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>
- Yalçın, A., Kaya Ayten, S., Ayten, N., & Özalp, M. (2022). The Study of primary school students' happiness towards school. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(2), 33–47.
- Yew-Kwang, N. (2022). What is happiness? Why is happiness important? Happiness—concept. *Measurement and Promotion*, 1–14. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4972-8_1
- Yıldırım, V. Y., & Turaç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ilk hafta mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Elektronik Journal of Education Science*, 9(17), 57–71.
- Yıldız Yılmaz, N., Esen, S. & Akandere, O. (2023). Türkiye'de köy enstitülerine yönelik çalışmaların sistematik incelemesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 941–958.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The ultimate goal of the school is to help students achieve self-actualization and provide students with the skills to live happy and independent lives. If schools do not do this, questions may arise about the role of schools in society, which could harm schools and society as a whole. In this context, it is important to examine children's happiness at school.

Materials and Methods: This study, it was investigated how the studies on the happiness of primary school students at school between 2009 and 2022 contributed to student happiness, what the results were, and what suggestions were made for the development of the field. In this way, it is aimed to create starting points for future research and to provide parents, teachers, and administrators with detailed information about children's happiness. In the study, the systematic review method was used to identify and evaluate the studies on primary school students' happiness at school in terms of years, types, designs, objectives, samples, results, and recommendations. In the study, international databases were searched to examine the studies on primary school students' happiness at school between 2009 and 2022. In this context, current studies on elementary school students' happiness at school published in the last 13 years were analyzed. For this purpose, Google Scholar, Web of Science, Proquest, Dergi Park, YÖK Thesis, Ebsco, JSTOR, Taylor & Francis, and Wiley databases were examined. In this way, 22 studies were reached.

Findings: In the study, it was observed that in the last 13 years, except for 2017 and 2020, a similar number of studies were conducted in other years. However, this value was exceeded with 5 studies in 2017 and 6 studies in 2020. In the purpose theme of the studies, it was seen that they aimed to examine the relationship between happiness and cognitive and affective factors. It was seen that quantitative research ($f=13$) was used more in the analyzed studies. Quantitative research methods were mostly used in the relational survey design ($f=7$). When the sample size is examined, it is understood that 6 studies were conducted in the 100-200 frequency range and 4 studies were conducted in the 300-400 frequency range. When the data analysis method theme is examined, it is seen that t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) are used more in the related studies. In qualitative studies, the frequency of content analysis and descriptive analysis was high. When the conclusion theme was analyzed, students stated that they were most happy with plays and entertainment at school. The study also included a recommendation theme. In this theme, suggestions for school administrators, educational policy developers, teachers, parents, and researchers were included. There were two prominent suggestions for school administrators. The first is that students should be provided with a happy school environment. The second is that students should be kept free from violence through cultural and social activities.

Discussion: Based on the findings of the study, it was suggested that educational policymakers should reconsider the measurement and evaluation processes, extend recess periods, reconsider the factors that cause unhappiness, and eliminate the pressure on teachers' salaries. Suggestions for teachers include organizing seminars on the effects of positive and negative behaviors on students, making students feel valued, and organizing activities that will reveal the interests and talents of each student. According to the results, it was also determined that the most important factors affecting student happiness are feeling safe, feeling valued, school climate, and teacher behaviors. This situation should be taken into consideration for teachers and teacher training institutions.

Conclusion and Suggestions: Based on the findings, the following recommendations are presented:

1. Activities that support students' happiness in the school environment can be increased.
2. The school environment can be supported with positive psychological activities.
3. Activities in out-of-school learning environments can support students' happiness at school.
4. More qualitative and quantitative research can be conducted on the happiness of primary school students.

Özel Yetenekli Bir Öğrencinin Kaynaştırma Eğitiminde Matematik Sınıflarındaki Değerleri Hizalama Stratejileri

Fatma Nur AKTAŞ¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, fatmanuraktas@ksu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0002-3804-3650>

Makale Bilgileri	ÖZ
Makale Geçmişi Geliş: 24.10.2023 Kabul: 06.12.2023 Yayın: 31.12.2023 Anahtar Kelimeler: Değerleri Hizalama, Özel Yetenekli Öğrenci, Matematik Sınıfı, Kaynaştırma Eğitimi.	Bu araştırmanın amacı özel yetenekli bir öğrencinin kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı matematik sınıfındaki değerleri hizalama stratejilerini belirlemektir. Değerleri hizalama, matematik öğretimi uygulamaları süresince sınıfta ortaya çıkan ve uygulamaya yansıyan değerler arasında önceliklerine göre bir sıralama yapma sürecidir. Bütüncül tek durum deseninde tasarlanan araştırmanın katılımcısı kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı bir okulda eğitimini sürdüren bir özel yetenekli öğrencidir. Amaçlı örnekleme metoduyla gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcı 7. sınıf öğrencisidir. Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek uygulamalara devam etmektedir ve iki yıldır aynı kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı sınıfta matematik öğretmeniyle eğitimine devam etmektedir. Veriler sınıf video kayıtları ve video analizine dayalı görüşmeler yoluyla toplanmıştır ve içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Video analizlerinde katılımcının ön planda tutularak öğretmen ve öğrencilerin uyum ve çatışma süreçleri kritik durumlar olarak belirlenmiş ve katılımcıya kararlarının gerekçeleri sorulmuştur. Böylece, değerleri hizalama stratejilerine dair göstergeler elde edilmiştir. Değerleri hizalama stratejileri olarak kabullenme, manipüle olma, kendine odaklanma ve akran desteği tespit edilmiştir. Kabullenme ve manipüle olma özel yetenekli öğrencinin öğretmen değerlerine odaklandığı stratejiler, kendine odaklanma bireysel değerlerine odaklandığı strateji ve akran desteği ise özel yetenekli tanısı olmayan akranlarının değerlerine odaklandığı strateji olarak elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrencinin özel yetenek tanısı almayan akranlarının da değerleri hizalama stratejilerinin belirlenmesiyle kaynaştırma uygulamalarının değerler merkezinde şekillendirilmesi için ipuçları elde edilebilir. Öğretmen değerlerini doğrudan kabul etme veya bireysel değerlerine odaklanma gibi iki uçta yer alan değerleri hizalama stratejilerin uygulamaya yansımadaki öğrenci kriterleri araştırılabilir. Böylece, öğrenme sürecinin şekillendirilmesine dair karar verme süreçlerinin yapılandırılması mümkün olacaktır.

Values Alignment Strategies of a Gifted Student in Mathematics Classes for Inclusive Education

Article Info	ABSTRACT
Article History Received: 24.10.2023 Accepted: 06.12.2023 Published: 31.12.2023 Keywords: Values Alignment, Gifted Student, Mathematics Classroom, Inclusive Education.	The purpose of this research is to determine the values alignment strategies of a gifted student in the mathematics classroom where inclusive practices take place. The participant of the research, which was designed in a holistic single case pattern, is a gifted student continuing her education in a school where inclusive practices are implemented. The participant, determined on a voluntary basis through the purposeful sampling method, is a 7th grade student. The data were collected through classroom video recordings and video analysis-based interviews and analyzed using the content analysis method. In the video analysis, the participant was prioritized, the harmony and conflict processes of the teacher and students were determined as critical situations, and the participant was asked about the reasons for their decisions. Adoption, manipulation, self-focus, and peer-support have been identified as values alignment strategies. Adoption and manipulation were obtained as strategies in which the gifted student focused on teacher values, self-focus as a strategy in which she focused on her individual values, and peer-support as a strategy in which she focused on the values of her peers who were not diagnosed as gifted. Identifying the values alignment strategies of the gifted student's peers who are not diagnosed with giftedness can provide clues for designing inclusion practices at the centre of values. Students' criteria for implementing values alignment strategies at two extremes, such as direct acceptance of teacher values or focus on individual values, can be studied.

Atıf/Citation: Aktaş, F. (2023). Özel yetenekli bir öğrencinin kaynaştırma eğitiminde matematik sınıflarındaki değerleri hizalama stratejileri. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 14-25.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitimde değerler ve değer verme yeni kavramlar olmasa da bireysel değerlerin öğrenme ve öğretme uygulamalarına yansımaları gelişimini sürdüren bir araştırma alanıdır. Değer, kültürel unsurların bir yansıması olarak ahlaki sosyal bağlamlarda müfredatta ve daha genel olarak kurumsal düzeyde yer bulmaktadır (Dede, 2019; Bishop, 1988; Seah & Wong, 2012). Dolayısıyla doğası gereği sosyo-kültürel bağlamda değerler ve değer vermeyi tanımlamak gereklidir. Zira, bireylerin değer verdiği şeyler ait olduğu kültürlerin üyeleri olarak tarihsel deneyimlerden ve sosyal etkileşimlerden yıllar süren öğrenmeyi ve etkiyi yansıtmaktadır (Seah, 2018). Seah ve Andersson (2015a) değerler ve değer vermeyi açıklarken geniş sosyo-kültürel unsurların etkisinin yanı sıra matematik öğrenme sürecinin kalitesiyle ilişkiyi şöyle ifade etmişlerdir:

“[...] bireyin önemli ve değerli şeyler olarak içselleştirdiği inançlardır. Bireyin değerleri onun için etrafındaki dünyaya baktığı bir pencereyi tanımlar. Değer verme, bireye matematiğin öğrenimi ve öğretiminde seçilen herhangi bir eylem planını sürdürme isteği ve kararlılığını sağlar. Herhangi bir eğitim bağlamında bir öğrencinin/öğretmenin bilişsel becerilerinin ve duygusal eğilimlerinin öğrenme/öğretmeyle uyumlu hale getirilme yollarını düzenlerler.” (s.169)

Bu yaklaşımla özel olarak matematik eğitiminde değerleri kategorilendiren ilk teorik yaklaşım Bishop’a (1988, 1996) aittir. Bishop (1996), kültürün bireye edindirdiği değerleri sosyo-kültürel değerler, matematiğin doğasından kaynaklanan değerleri matematiksel değerler ve matematik öğrenmeye/öğretmeye ilişkin eğilimleri ise matematik eğitimi değerleri olarak açıklamıştır. Dolayısıyla, bir matematik sınıfında öğretmenin ve öğrencilerin sahip olduğu her üç kategoriden değerlerin uygulamaya yansıması söz konusudur. Nitekim öğrenme çok seslilik, farklılık ve çatışma müzakeresi süreci yoluyla anlamlı hale gelmektedir (Seah & Andersson, 2015a). Seah’a (2018) göre sınıfta pedagojik faaliyetler öğrencilerin, öğretmenlerin ve dolaylı olarak daha geniş anlamda toplumun değerlerinin etkileşimi yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin yanı sıra öğretmenlerin sınıftaki pedagojik görevleri ve etkinlikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerinin benzer ve farklı olarak değer verdikleri şeyleri ön plana çıkarmaktadır. Bu benzer ve farklı değerlerin uyum içerisinde sınıf uygulamasına yansıtılması öğrenmenin etkililiğini artırmaktadır (Seah & Andersson, 2015a). Öğretmenin bireysel değerleriyle tasarladığı ders planının taşıdığı değerlerden öğrencilerin matematik öğrenmeye dair sahip olduğu değerlere kadar uygulamaya yansıyan değerlerin uyum içerisinde önceliklerine göre sıralanması değerlerin hizalanması kavramıyla ele alınmaktadır (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). Alan yazında yakın tarihe sahip olan değerlerin hizalanması, öğretmenin bireysel değerlerine ve öğrencilerin değerlerine odaklanarak uyum sürecini şekillendirmesini esas alınarak ele alınmıştır (bkz. Kalogeropoulos vd., 2021). Bu nedenle matematik sınıflarında öğretmenlerin değerleri hizalama stratejileri incelenirken (bkz. Aktaş, 2023a; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021; Seah & Andersson, 2015b), öğrencilerin değer uyumu veya çatışma süreçlerindeki stratejilerinin incelenmesi oldukça yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (bkz. Aktaş, 2023b).

Kalogeropoulos ve Bishop (2017) öğretmenlerin matematik sınıflarındaki değerleri hizalama stratejilerini öğretmen değerlerine odaklanan stratejiden daha fazla öğrenci değerlerine odaklanan stratejiye doğru destek (scaffolding), denge (equilibrium), müdahale (intervention) ve sığınak (refuge) olarak kategorilendirmiştir. Kalogeropoulos vd. (2021) ise öğretmen değerlerini karar merkezi haline getiren kılavuz (beacon) stratejisini bu sıralamaya ilave etmiştir. Buna göre öğretmen kararlarına göre tasarlanan ve sürdürülen bir derste kılavuz stratejisi işe koşulurken, sınıf uygulaması sürecinde ders tasarısını bütünüyle öğrenci değerlerini dikkate alarak gözden geçirildiği bir derste ise sığınak stratejisi işe koşulmaktadır. Seah ve Andersson (2015b) ise öğrenci değerlerine göre tasarlanan derste uygulama sürecinde değişiklik yapma sıklığını dikkate alarak öğrenci değerinin uygulamaya yansıtılma sıklığına göre artan sırada şöyle sıralamıştır; *yeniden ele alma* (redefining), *yeniden sıralama* (reprioritising) ve *tamamlama* (complementing). Bu üç teorik yaklaşımı benimseyen Aktaş (2023a) ise öğretmen

stratejilerine öğrenci değerlerini ön planda tutan odaklanma (focusing) ve öğrenci değerlerini ikincil planda tutan göz ardı etme (ignoring) değerleri hizalama stratejilerini eklemiştir. Ancak, sıralanan öğretmen stratejilerinin odak noktalarından da anlaşılabilceği gibi değerlerin uyumu için bir uzlaşının elde edilmesi gerekmektedir. Bu uzlaşının sağlanması öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı değerlendirmelerle mümkün olmaktadır (Seah & Andersson, 2015a). Buna göre öğrencilerin değerleri hizalama stratejileri incelendiğinde *kendine odaklanma*, *güdüleme/manipüle etme*, *akran desteği* olarak kategorilendirilmiştir (Aktaş, 2023b). Aktaş (2023b), aynı kritik durumda öğretmen ve özel yetenekli öğrencilerin değerleri hizalama stratejilerini incelediği araştırmasında uyum sürecinin tahsis edilmesinde öğretmen ve öğrencilerinin strateji seçiminin paralelliğine dikkat çekmiştir. Böylece, öğrenci stratejilerinin seçiminde öğretmen, bireysel ve akran değerlerini bilinçli veya bilinçsiz olarak dikkate alma yer almaktadır. Buna göre, öğrencinin sınıf uygulamasının sürdürülmesi sürecinde tutum, davranış ve söylemlerinde bireysel değerlerine odaklanması *kendine odaklanma* ve akranlarının öğrenme süreçlerini şekillendirecek şekilde akranların değerlerine odaklanması *akran desteği* stratejisinin göstergeleridir. Öğretmenin bireysel değerlerine göre öğrencinin kararlarını şekillendirmesine öğrencinin fırsat vermesi *güdülenme* ve öğrencinin seçimlerinin manipüle olması söz konusu olduğundan başka bir ifadeyle *manipüle olma* stratejisi olarak ele alınmaktadır. Bundan dolayı bu kategorilerin elde edilmesi için özel yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerindeki gelişmiş nitelikler yardımıyla karar verme süreçleri incelenmiştir (bkz. Aktaş, 2023b).

Özel yetenekli öğrenciler, sahip oldukları bireysel niteliklerine göre alanlarda (matematik, müzik vb.) yetenekli olarak kategorilendirilmektedir (Leikin, 2021). Buna göre matematikte özel yetenekli öğrencilerin problem çözme, keşfe dayalı etkinlikler yürütme ve matematiğe karşı ilgi gibi ortak niteliklerinin olduğu belirtilmektedir (Leikin, 2019; McClain & Pfeiffer, 2012). Bu niteliklerin davranış olarak sınıf uygulamasına yansıtılmasında ise özel yetenekli öğrencilerin karar verme becerilerine yön veren matematik eğitimi değerlerinden söz edilebilir. Aktaş ve Dede (2022) matematikte özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu bu değerleri detaylandırma, ilişkilendirme, yakınlık, model kullanma, tahmin etme, kontrol etme, hesaplama ve zihinsel hesaplama, karşılaştırma, esneklik, merak, öz değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojisi olarak sıralamıştır. Buna göre özel yetenekli tanısı olan öğrencilerin tanı almayan akranlarına göre sınıf uygulamalarında farklı tercihler ve öğrenme süreçleri talep etmeleri olağandır. Zira, bilişsel ve sosyal yönden akranlarına göre niteliksel farklılıkları olan özel yetenekli öğrenciler için eğitim uygulamalarında uyarlamalara gerek vardır (bkz. Kestek Küçük & Sönmez, 2023; Kurnaz vd., 2023). Çitil ve Ataman (2018), özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda akran ilişkilerinde sorunların ve akıl yürütme süreçlerinde farklılıkların yer alabileceğini, derste sıkılma ve motivasyon düşüklüğü gibi problemlerle karşılaşılabilceğini, öğrenme hızı ve dikkat becerisinin ileri düzeyde olacağını vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu farklılıklar kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı matematik sınıfında ortaya çıkan değerlerin çeşitliliğini artıracağından öğrenme sürecinde çatışma ve müzakere süreçleri de artacaktır. Bu süreçlerde başrolü oynayan öğrenenlerin matematik öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendiği hakkında da bilgi sağlayan bireysel değerlerdir (FitzSimons & Seah, 2001; Seah & Wong, 2012) ve bu değerlerin uyum içinde var olmasını sağlayan öğrencilerin değerleri hizalama stratejileridir. Ders tasarımı ve sürdürülmesinde kararlarıyla sınıf uygulamasına değerlerini yansıtan matematik öğretmenlerinin (Aktaş & Argün, 2018) bu süreci şekillendiren değerleri hizalama strateji seçimleri göz önüne alınırsa (bkz. Kalogeropoulos & Bishop, 2017) öğrencilerin stratejileri merak konusu olmaktadır. Nitekim, akranlar arası iletişimde ve öğretmenin uygulamasını beklenen veya tasarlanan şekilde sürdürmesi için zenginleştirilmiş uygulamalar ve öğrenciler kritik role sahiptir (bkz. Çalık Bostancı vd., 2023). Bu nedenlere dayanarak, şimdiki çalışmada öğrencilerin değerleri hizalama stratejilerine odaklanarak alan yazına ayrıntılı bir öğrenci perspektifinin sunulması amaçlanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin dikkat, düşünme ve ifade becerilerine dair gelişmiş nitelikleri (Leikin, 2019) dikkate alınarak ele alınan kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı matematik sınıfındaki özel yetenekli bir öğrencinin değerleri hizalama stratejileri incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca göre

araştırma problemi “Kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı bir matematik sınıfındaki özel yetenekli bir öğrencinin değerleri hizalama stratejileri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Özel yetenekli bir öğrencinin kaynaştırma eğitimi aldığı matematik sınıfında ortaya çıkan değerleri hizalama stratejilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Belirlenen bir özel yetenekli öğrencinin kritik durumlardaki stratejileri ayrıntılı ele alınarak incelendiğinden bütüncül tek durum deseni (Yin, 2003) benimsenmiştir. Böylece, değer uyumu veya çatışma süreçlerinde öğrenci kararlarına göre stratejiler ayrıntılı incelenerek tespit edilebilecektir.

Katılımcı

Araştırmanın katılımcısı amaçlı örnekleme metotlarından ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Katılımcı, özel yetenekli tanısı almış olma ve kaynaştırma eğitimi kapsamında bir okulda eğitim hayatına devam ediyor olma kriterlerini taşıması esas alınmıştır. Bu kriterlere sahip ve gönüllük esasına göre bir özel yetenekli öğrenci (kod isimle Rüveyda) araştırmanın katılımcısıdır. 7.sınıf öğrenci olan Rüveyda, aynı zamanda bir Bilim ve Sanat Merkezi’nde matematik derslerine dair destek eğitim almaktaydı. Öğrencinin bireysel olarak matematik dersine olan yeteneğini fark ederek seçim yapabildiği ve buna göre bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alabildiği sınıf düzeyi belirlenmiştir. Rüveyda, ortaokul eğitimi sürdürdüğü İmam-Hatip ortaokulunda kaynaştırma eğitimi almaktaydı. Destek eğitim uygulamaları talep etmeyen Rüveyda, kaynaştırma uygulamalarına devam ettiği sınıfta matematik öğretmeniyle iki yıldır matematik derslerini sürdürmekteydi. Rüveyda, bilim ve sanat merkezinde matematik, edebiyat ve satranç derslerine devam etmekteydi.

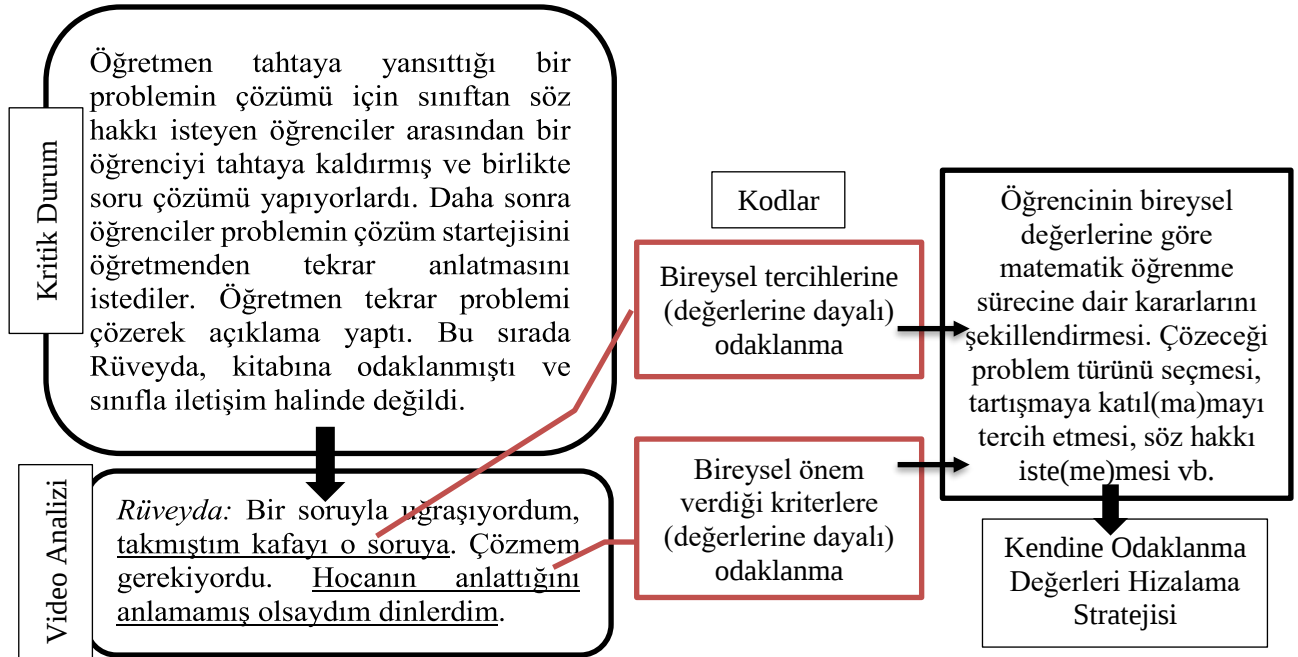
Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmanın veri toplama araçları sınıf video kayıtları ve bu videoların analizlerine dayalı görüşmelerdir. Öncelikle Rüveyda’nın kaynaştırma uygulamalarına devam ettiği okulundaki matematik dersleri üç hafta süreyle altı ders saati olarak video kaydına alınmıştır. Ardından, bu video kayıtları araştırmacı tarafından Rüveyda’nın katılımına, davranışlarına ve kararlarına odaklanarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda Rüveyda’nın derse katıldığı, cevap verdiği, sessizce oturduğu veya bireysel olarak odaklandığı, öğretmeniyle veya akranlarıyla iletişimde olduğu anlar kritik durumlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen kritik durumlar video incelemeleri yoluyla gerçekleştirilen bireysel görüşmede Rüveyda’ya sunulmuştur. Her bir kritik durum video kesiti sunulduktan sonra Rüveyda’ya davranışlarının ve kararlarının gerekçesi sorulmuştur. Sorulara şu şekilde örnekler verilebilir: “Burada parmak kaldırma sebebin nedir?”, “Herkes problemle uğraşırken sen ne yapıyorsun burada?”, “Neden soruyu açıklamadan yerine oturdun?”, “Sıra arkadaşlarınla ne yapıyorsunuz? Neden?”, “Neden dersle ilgisizsin? Ne yapıyorsun?”. Ayrıca, Rüveyda’nın kendisinin ifade etmek istediği açıklamalar için fırsatlar sunulmuştur. Görüşmede video analizlerine başlamadan önce Rüveyda’ya özel yetenek tanısı alma süreci ve sonrasındaki eğitim hayatı hakkında demografik bilgileri açığa çıkaran sorular yöneltilmiştir. Ayrıca, Rüveyda’ya “Matematik öğretmeniyle derslerde fikir ayrılığına düştüğün durumlar oluyor mu? Bu durumları biraz açıkla mısın? Ne(ler) yapıyorsun bu durumlarda?” ve “Sınıf arkadaşlarınla fikir ayrılığına düştüğün durumlar oluyor mu? Bu durumları açıkla mısın? Ne(ler) yapıyorsun bu durumlarda?” sonda soruları da yöneltilmiştir. Böylece, değer çatışmalarının yaşadığın kritik durumlarda Rüveyda’nın bilinçli olarak aldığı kararlar ve değerleri hizalama stratejilerine dair genel bir perspektif elde etme ve Rüveyda’nın kritik durumlara dikkatinin çekilmesi mümkün olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle kritik

durumlar ve bu durumlar için Rüveyda'nın görüşmedeki cevapları transkript edilmiştir. Ardından, transkriptler okunarak Rüveyda'nın ifadelerinden karar verme durumlarını etkileyen kriterler dikkate alınarak strateji göstergeleri olarak belirtebileceğimiz kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar bir araya gelerek kategoriler olan değerleri hizalama stratejilerini oluşturmuştur. Aşağıdaki bir kritik durum, bu durum için Rüveyda'nın incelemesi ve buna göre kod ve kategori tespiti sunularak veri analizi süreci örneklendirilmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Veri analizi örneği

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için teorik çeşitlemeden yararlanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın teorik ve felsefi temelleri Kalogeropoulos ve Bishop (2017), Kalogeropoulos vd. (2021), Seah ve Andersson (2015a) ve Aktaş (2023a) tarafından tasarlanan değerlerin hizalanması çerçevelerine dayandırılarak kurgulanmıştır. Görüşmeler yoluyla video analizlerine dair katılımcı teyidi alınmıştır (Creswell, 2013). Veri analizleri, kodlar ve kategoriler için matematik eğitimi alanında doktoralı bir matematik eğitimcisiyle görüş alınmıştır. Buna göre alan yazında yer alan güdüleme/manipüle olma stratejisi manipüle olma olarak ele alınmıştır. Bu kararın gerekçesi sonuçlar ve tartışma bölümünde ele alınmıştır. Ayrıca, araştırma süreci için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 01.04.2021 tarihli ve E-72321963-605.99-23560 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

SONUÇLAR

Olağan gelişim gösteren akranlarıyla kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı matematik sınıfında özel yetenekli bir öğrencinin sınıf uygulamalarında ortaya çıkan değerleri hizalama stratejileri *kabullenme*, *kendine odaklanma*, *akran desteği* ve *manipüle olma* olarak belirlenmiştir. Kendine odaklanma, akran desteği ve manipüle olma stratejileri alan yazında özel yetenekli öğrencilerin değerleri hizalama stratejileri olarak yer bulsa da (bkz. Aktaş, 2023b), şimdiki araştırma bu stratejilerin heterojen sınıflardaki yansımalarıyla yeniden yorumlanmasını sunmuştur. Ayrıca, *kabullenme* bir öğrenci değerleri hizalama stratejisi olarak ortaya konulmuştur. Stratejilerin uygulamaya yansımalarının gözlenebilmesi için sonuçlar sınıf uygulamalarından kesitlerle sunulmuştur.

Rüveyda, matematik öğretmenin sınıf uygulamalarına ilişkin genel kurallar, dersin işleyişi ve ders planı akışına uyumlu olarak dersi takip ettiği gözlenmiştir. Her ne kadar ders sırasında sadece ders kitabını takip ediyor ve akranlarına göre daha ileri kavramların yer aldığı üniteleri inceliyor olsa da öğretmenin uygulama sürecini takip ettiği ve öğretmenin matematik eğitimi değerini benimsediği belirlenmiştir:

Rüveyda: Matematik kitabımızda okuma yerleri oluyor ya, hocamız okutmuyor ben de okumuyorum geçiyorum.

Bu ifadeye göre Rüveyda'nın, matematik ders kitabında yer alan matematik tarihi, günlük hayatla ilişkilendirme gibi bilgilerin yer aldığı bölümlere odaklanmadığı söylenebilir. Böylece, matematik öğretmenin uygulama yansıtmadığı matematik tarihi veya ilişkilendirme gibi matematik eğitimi değerlerine dair bir dikkati yer almamaktadır. Bunun yerine, öğretmenin uygulamaya yansıttığı pratik yapma değerine odaklanarak ders kitabındaki problemler alt başlıklarına odaklanmıştır. Bu örnek, öğrencinin öğretmen değerini sorgulamadan kabullendiğini ve sınıf kültürüne uyum sağlamayı seçtiğini işaret etmektedir. *Kabullenme* değerleri hizalama stratejisi, öğrencinin sınıf uygulamasına yansıyan veya yansımayan değerleri bilinçli olarak benimsemesi veya işe koşmasıdır.

Öğretmen değerlerinin kabul edildiği, baskın olduğu veya işe koşulduğu diğer uygulama örnekleri problem çözme stratejilerinin tercihinde karşılaşmıştır. Rüveyda özellikle çözümünde güçlük yaşadığı problemlerin çözümünde öğretmenin dönütlerini ve fikirlerini dikkate almaktadır:

Rüveyda: Hocanın yönlendirmesini seviyorum yol göstermesini. Nasıl düşünemedim diyorum bazen. Defterime yazdığım bazı stratejileri silmiyorum kalıcı oluyor.

Rüveyda'nın yukarıdaki ifadesinde kritik nokta, öğretmenin problem çözme stratejilerini, dönütlerini ve sorgulama stratejilerini bireysel tercihlerinde işe koşmasıdır. Bu nedenle, değerleri hizalama stratejilerinden *manipüle olma* stratejisinin uygulandığı gözlenmektedir.

Rüveyda'nın sınıf uygulamalarında en sık tespit edilen değerleri hizalama stratejisi *kendine odaklanmadır*. *Kendine odaklanma* stratejisinin alan yazında yer alan öğretim sürecinin öğrencinin değerlerine uyumlu olarak sürdürülmesi göstergesine bir örnek olarak Rüveyda'nın da uygulamada bireysel strateji tercihlerine odaklandığı belirlenmiştir:

Rüveyda: Ben genel olarak hocalarımdan farklı stratejiler kullanıyorum. Çıkarma işlemini bile farklı yapıyorum. Kendi bildiğimi yapmama izin vermesini seviyorum.

Kabullenme veya *manipüle olma* stratejilerinin aksine Rüveyda'nın öğretmen değerlerinden ziyade sıklıkla kendi değerlerine odaklandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, *kendine odaklanma* stratejisinin sınıf uygulamasında en sık gözlenen göstergesi öğrencinin sınıfla iletişimini keserek bireysel problem çözmeye odaklanmasıdır. Öğretmen diğer öğrencilerle birlikte problem çözme etkinliğine devam ederken Rüveyda sırasında farklı problemlerin çözümleriyle uğraşmasını şöyle açıklamıştır:

Rüveyda: [...] Onlar yaptığım soruları çözüyorlar, böyle zamanlarda ben devam ediyorum. Çünkü, ders normal hızında ilerliyor, ama bana yavaş geliyor. Ben de vaktimi değerlendiriyorum. Beklerken sıkılıyorum.

Sadece bireysel soru çözümlerinde değil, ayrıca güçlük katsayısı yüksek ya da çeşitli problem çözme stratejilerini gerekli kılan problemlerin incelenmesi uygulamalarında da Rüveyda'nın *kendine odaklanma* stratejisini uyguladığı sıklıkla gözlemlenmiştir. Örneğin; öğretmenin “farklı çözümüm var diyen?” sorusuna parmak kaldıran tek öğrenci olarak Rüveyda, tahtaya çözümünü yazmış ve herhangi bir açıklama yapmadan sırasına oturmuştu. Öğretmen, Rüveyda'dan çözümünü açıklamasını istedikten sonra birlikte sınıfa açıklama yapmışlardı. Bu örnek durumu incelerken Rüveyda'nın

ifadelerinden bireysel niteliklerine ve dolayısıyla değerlerine odaklı tercihlerinin uygulamada yer almasını istediği anlaşılmaktadır:

Rüveyda: Benim anlamam yeterli, neden arkadaşlarıma anlatayım? Hoca, benim anladığımı görüyor. Arkadaşlarıma görmesine gerek yok. Ama bazen tahtaya kalkmak güzel oluyor. Arkadaşlarım hoşlanmıyor benim aktif olmamdan. Ben başka stratejiler deniyorum [...] kimsenin yapamadığı soruları ve müfredat dışı soruları seviyorum. Eğlenceli oluyor.

Yukarıdaki açıklama aynı zamanda Rüveyda'nın akranlarının değerlerini göz ardı etme eğiliminde olduğunu gösterse de uygulamada akranlarının tercihlerini dikkate aldığı söz hakkı isteme sıklığından belirlenebilmektedir. Zira, Rüveyda, diğer problemlerin çözümü için tahtaya kalmak için parmak kaldırmamışken, bazı problemler için ısrarlı şekilde kolunu havaya kaldırdığı ve parmağını salladığı belirlenmiştir:

Rüveyda: Böyle uğraşarak çözdüğüm sorularda hoca beni kaldırsın istiyorum. Diğer sorularda zaten arkadaşlarım benim parmak kaldırmamı istemiyorlar.

Bu sonuçlar öğrencinin akranlarının değerlerine odaklandığını işaret etmektedir. Böylece, alan yazında yer alan *akran desteği* değerleri hizalama stratejisine önemli bir gösterge olarak akranların tercihlerine odaklanma eklenmektedir. Bu göstergenin akran desteği stratejisine ait olduğunun en önemli kanıtlarında biri öğretmenin, problemin çözümü için sınıfta tek söz hakkı isteyen Rüveyda olmasına rağmen Rüveyda'ya söz hakkı vermediği kritik duruma dair Rüveyda'nın açıklamasında yer almaktadır:

Rüveyda: Diğerlerinin ne cevap vereceğini duymak istedi. Arkadaşlarım deniyor. Tabi ben de deniyorum, ama arkadaşlarıma denemesini bekliyorum. Bulduğum sonucu direk ortaya koyarsam onlar hiçbir şey yapmazlar. Özgüven değil bu.

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere Rüveyda akranların değerlerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini gerçekleştirmeleri için fırsat sunarak *akran desteği* stratejisini yansıtmaktadır. Böylece, akranların matematik öğrenme süreçlerine dair değerlerini uygulamaya yansıtma için bireysel değerlerini ötelemeyi tercih etmektedir.

TARTIŞMA

Değerlerin ortaya çıkarak öğretim aktivitelerine yansıdığı sınıf uygulamalarında matematik öğretmenlerinin öğretmen ve öğrencilerin değerlerine dair tercihlerini inceleyen araştırmalar çeşitli stratejiler ortaya koymuştur (bkz. Aktaş, 2023a; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021; Seah & Andersson, 2015b). Matematik sınıflarında öğrencilerin değerleri bilinçli veya bilinçsiz olarak öncelik tercihlerine göre sıralanmasını ele alan Aktaş (2023b) ise *kendine odaklanma*, *güdülenme* ve *akran desteği* stratejilerini tespit etmiştir. Şimdiki araştırmada da özel yetenekli öğrencinin uygulamaya taşıdığı *kendine odaklanma*, *manipüle olma*, *akran desteği* stratejilerinin gözlenmesinin yanı sıra bir değerleri hizalama stratejisi olarak *kabullenme* ortaya konulmuştur. Sonuçların Aktaş'ın (2023b) ileri sürdüğü stratejileri desteklemesinde en önemli değişken her iki araştırmanın da özel yetenekli öğrencilerle yapılmış olması olabilir. Zira, Aktaş (2023b) bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu bir matematik sınıfındaki öğrencilere odaklanmışken şimdiki araştırma kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında bir matematik sınıfındaki özel yetenekli bir öğrenciye odaklanmıştır. Bu araştırma alan yazında var olan stratejilerin yorumlanmasını derinleştirmiş ve alan yazına yeni bir strateji ileri sürerek katkı sunmuştur. Söz konusu farklılıklar öğretmen ve öğrenci değerlerindeki değişimden ziyade Bilim ve Sanat Merkezi ve kaynaştırma uygulamaları bağlamında sınıf kültürüyle de ilişkilendirilmelidir. Çünkü, sınıf kültürü öğretmen, öğrenci, okul türü, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlerden etkilenen (Aktaş vd., 2023; Bishop, 1988) ve uygulamaya yansıyan değerleri etkileyen (Aktaş & Argün, 2018; Bishop, 1988; Seah & Wong, 2012) önemli bir role sahiptir.

Kendine odaklanma stratejisi özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta öğrencilerin her birinin bireysel değerlerine odaklanarak öğretim uygulamasının sürdürülmesi tercihlerinde ortaya çıkmaktadır (bkz. Aktaş, 2023b). Ancak, özel yetenekli tanısı olmayan akranlarıyla aynı sınıfta yer alan özel yetenekli bir öğrenci için *kendine odaklanma* stratejisi sınıf uygulamalarına odaklanmama, bireysel tercihlerine göre problem seçimi ve sınıf etkinliklerine katılım göstermeme gibi uygulamalarla ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerin düşüncelerini tartışabileceği ve bireysel niteliklerine uygun uygulama (bkz. Leikin, 2019) taleplerinin ürünü olabilir. Zira, Çitil ve Ataman (2018) da kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan özel yetenekli öğrencilerin sorunları arasında sınıf etkinliklerine katılım göstermeme, ilgisizlik ve düşük motivasyonu vurgulamıştır.

Manipüle olma stratejisi Aktaş (2023b) tarafından *güdülenme* olarak da ele alınmıştır. Şimdiki araştırmada sınıf kültürünün bir yansıması olarak sadece öğretmenin bireysel değerlerine göre tercih ettiği stratejileri aktarması olarak karşılaşılmıştır. Aktaş (2023b) akranlarıyla birlikte tartışmaların yürütüldüğü uygulamalarda güdülenme sonucunda öğrencilerin fikir alış verişinde bulunma veya yeni stratejiler değerlendirme eğiliminde oldukları için *güdülenme* stratejisine yer vermiştir. Şimdiki araştırmada ise öğrencinin öğretmenin ileri sürdüğü ders planının sahip olduğu veya benimsediği değerlerine göre sunduğu uygulamalara göre öğrenme sürecini şekillendirmesi söz konusudur. Bu farklılık, özel yetenekli öğrencinin tanısı bulunmayan akranlarının öğrenme sürecindeki derse katılım isteğini azaltan motivasyon düşüklüğünün (bkz. Çitil & Ataman, 2018) yansıması olabilir. Bu nedenle değerleri hizalama stratejisi *manipüle olma* olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla, Kalogeropoulos vd. (2021) öğretmenlerin değerleri hizalama stratejilerinden kılavuz (beacon) stratejisinde öğretmenin öğrenme sürecine dair en uygun etkinliğe karar vermesine benzer şekilde *manipüle olma* stratejisinde de öğrenci öğretmenin en uygun stratejiyi seçmiş olduğuna ikna olmaktadır. Burada kritik olan nokta, özel yetenekli bir öğrenci fikir yürütmekte güçlük çektiği veya çözüme ulaşamadığı problem çözümlerinde *manipüle olma* stratejisine başvurmaktadır.

Kabullenme stratejisi, *manipüle olma* stratejisinden önemli bir farkla ayrılmaktadır. Şimdiki araştırmada ileri sürülen *kabullenme* stratejisi öğrencinin öğretmen değerlerini sorgulamadan veya bireysel değerleriyle bir hizalama sürecine girmeden işe koşmasını içermektedir. Öğrenci, kendi değerlerinin veya öğretmen değerlerinin farkında olmayabilir. Ancak, değerlerin uygulamaya yansımaları olan tercih ve kararlara dair farkındalık söz konusudur. Dolayısıyla, öğrencinin öğretmen tercih ve kararlarını eleştirilen bir süreçten, başka bir ifadeyle karar verme sürecinden, geçirmeden benimsemesi *kabullenme* stratejisinin sonucudur. *Akran desteği* değerleri hizalama stratejisi alan yazında akranların öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde karar alma süreci olarak ele alınmıştır (Aktaş, 2023b). Şimdiki araştırmada, özel yetenekli öğrencinin akranlarına fikirlerini ileri sürmeleri, tahminlerini test etmeleri ve tartışmaları için fırsatlar sunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, akran öğrenmesini destekleme sürecinden dolayı bu göstergeler *akran desteği* stratejisinin göstergeleri olarak ele alınmıştır. *Akran desteği* stratejisinin kapsamını genişleten bu göstergelerin en önemli nedeni akranların özel yetenekli öğrencilerden oluşmayan bir kaynaştırma sınıfı uygulamasının söz konusu olmasıdır. Burada dikkat çeken sonuç ise motivasyonun düşmesi veya kendine odaklanmanın fazla oluşunun aksine *akran desteği* stratejisinde özel yetenekli öğrenci akranlarının öğrenme sürecine odaklanmaktadır.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma nispeten alan yazında yeni yer edinen değerlerin hizalanması kavramsal çerçevesine öğrencilerin stratejilerinin tespiti bağlamında katkı sunmaktadır. Başlangıç araştırmalarından olma niteliği taşıyan bu araştırmanın farkındalığı ve dikkat etme becerisi yüksek olan özel yetenekli bir öğrenciyle (Leikin, 2019) gerçekleştirilmesi bilinçli bir sınırlandırmadır. Böylece, değerleri hizalama stratejilerinin göstergelerini tespit etmede öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarmak ve geçerliliğine ikna olmak mümkün olmuştur. Ancak, araştırmanın sadece bir öğrenciyle yapılmış olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Araştırma, özel yetenekli ve kaynaştırma eğitimi

uygulamalarına tabi olan daha fazla öğrenciyle tekrarlanabilir. Ayrıca, aynı sınıfta eğitim gören özel yetenekli tanısı olmayan akranlarının da değerleri hizalama stratejileri tespit edilebilir. Bu tespit öğrencilerin nitelikleri bağlamında karşılaştırmalı analizlerle sunulabilir. Böylece, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında etkili matematik dersleri yürütmek için öğretmenlere önemli ipuçları sunulmuş olacaktır. Ayrıca, öğrenci niteliklerine uygun öğretim planlarının uyarlanması ve öğrencilerin aktif olduğu sınıf kültürü oluşturulması için öğrenci kararlarına ilişkin dikkate değer sonuçlar elde edilecektir.

Araştırmanın odağı değerleri hizalama stratejileri olmuştur. Ancak, bu stratejilerin ortaya çıkmasında rol alan faktörler ve değişkenler detaylı araştırılabilir. Böylece, stratejiler arasındaki farklılıklar ayrıntılı değerlendirilebilir. Örneğin; *Kabullenme* stratejisi, ileri sürdüğü fikri savunma eğilimde olan özel yetenekli bireyler (Leikin, 2021; Çitil & Ataman, 2018) için öğretmen kararlarını sorgulamamayı ve kabul etmeyi içermesi yönüyle araştırmaya değerdir. Özel yetenekli öğrencilerin *kabullenme* değerleri hizalama stratejisine hangi koşullar altında veya hangi değerlerin ortaya çıkması durumunda başvurulduğunun incelenmesi ileriki araştırmalara bir öneri niteliği taşımaktadır. Ayrıca, *kendine odaklanma* ve *akran desteği* stratejileri öğrencinin akranlarının değerlerini dikkate alması bağlamında farklılık göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, F. N. (2023a). A comparative study of teachers' values alignment strategies in the classroom: Face-to-face versus distance education. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 323-338. <https://doi.org/10.33902/JPR.202321313>
- Aktaş, F. N. (2023b, Eylül 20-23). Özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı matematik sınıfında değerlerin hizalanması. *International Education Congress 2023*, Ankara, Türkiye. <https://educongress.org/wp-content/uploads/2023/10/EDUCONGRESS-2023-CONFERENCE-PROCEEDING.pdf>
- Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2018). Examination of mathematical values in classroom practices: A case study of secondary mathematics teachers. *Education and Science*, 43(193), 121-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7177>
- Aktaş, F. N., & Dede, Y. (2022). Gifted students' mathematics educational and socio-cultural values in the decision-making process through STEM tasks. In T. Barkatsas (Ed.), *Educating gifted, talented, creative and dissimilar learners* (pp. 36-63). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004532571_003
- Aktaş, F. N., Akyıldız, P., & Dede, Y. (2023). Students' mathematics educational values at religious vocational middle schools: a cross-sectional study. *Education 3-13*, 51(3), 480-492. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1981421>
- Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179-191. <https://doi.org/10.1007/BF00751231>
- Bishop, A. J. (1996, June 3-7). How should mathematics teaching in modern societies relate to cultural values—Some preliminary questions. Paper presented at the *Seventh Southeast Asian Conference on Mathematics Education*, Hanoi, Vietnam.
- Bishop, A. J. (1988a). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çalık Bostancı, Ş., Boyraz, A., Şenel Zor, T., Zor, E., Aslan, O. & Bingöl, H. (2023). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamındaki nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin öğrencilerin görüş ve farkındalıklarına etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1058-1086.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.

- Dede, Y. (2019). Why mathematics is valuable for Turkish, Turkish immigrant and German students: A cross-cultural study. In P. Clarkson, W. T. Seah, & J. Pang (Eds.), *Values and valuing in mathematics education: Scanning and scoping the territory* (pp. 143–156). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16892-6_10
- FitzSimons, G., & Seah, W. (2001). Beyond numeracy: Values in the mathematics classroom. *24th Annual MERGA Conference*, Sydney. (ERIC Document Reproduction Service)
- Kalogeropoulos, P., & Bishop, A. J. (2017). What is the role of value alignment in engaging mathematics learners? In A. Chronaki (Ed.), *Mathematics education and life at times of crisis: Proceedings of the 9th International Mathematics Education and Society Conference* (Vol. 2, pp. 603–610). University of Thessaly Press.
- Kalogeropoulos, P., Russo, J. A., & Clarkson, P. (2021). Exploring educator values alignment strategies in an intervention context: The emergence of the Beacon strategy. *ECNU Review of Education*, 4(2), 327–348. <https://doi.org/10.1177/2096531120923127>
- Kestek Küçük, D. & Sönmez, I. (2023). Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1536-1555.
- Kurnaz, A., Şentürk Barışık, A. & Kaynar, H. (2023). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 837-852.
- Leikin, R. (2019). Giftedness and high ability in mathematics. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*. 10-page entry. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_65-4
- Leikin, R. (2021). When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM–Mathematics Education*, 53(7), 1579-1589. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001)
- Seah, W. T. (2018). Improving mathematics pedagogy through student/teacher valuing: Lessons from five continents. In G. Kaiser et al. (Eds.), *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 561-580). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_31
- Seah, W. T., & Andersson, A. (2015a). Valuing diversity in mathematics pedagogy through the volitional nature and alignment of values. In A. Bishop, H. Tan, & T. Barkatsas (Eds.), *Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices* (pp. 167–183). Springer.
- Seah, W. T., & Andersson, A. (2015b). Teacher alignment of values in mathematics classrooms. In K. Krainer & N. Vondrov (Eds.), *9th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Feb 2015, (pp. 3122–3128). Prague, Czech Republic: CERME.
- Seah, W. T., & Wong, N. Y. (2012). What students value in effective mathematics learning: A ‘Third Wave Project’ research study. *ZDM*, 44(1), 33–43. doi:10.1007/s11858-012-0391-4. EDUCATION 3–13491
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. edition). Sage Publications

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Values alignment is the concept of aligning the values reflected in practice, from the values carried by the lesson plan designed by the teacher with their individual values, to the values that students have about learning mathematics, according to their priorities in harmony (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). For this reason, while teachers' value alignment strategies are examined in mathematics classrooms (see Aktaş, 2023a; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos et al., 2021; Seah & Andersson, 2015b), examining students' strategies in harmony or conflict processes emerge as a relatively new field of studies (see Aktaş, 2023b). Accordingly, when students' values alignment strategies were examined, they were categorized as *self-focus*, *motivation/manipulation*, and *peer-support* (Aktaş, 2023b). Aktaş (2023b), in his research examining the value alignment strategies of teachers and gifted students in the same critical situation, drew attention to the parallelism of the strategy selection of teachers and students in the allocation of the adaptation process. Thus, selecting students' strategies involves consciously or unconsciously considering the teacher's values, individual values, and peer values. Accordingly, the student's focus on his/her individual values in his/her attitude, behaviour and discourse towards the maintenance of classroom practice is an indicator of the *self-focus*. Focusing on peers' values in a way that shapes their peers' learning processes is an indicator of the *peer-support*. Giving the student the opportunity to shape the student's decisions according to the teacher's individual values is considered as *motivation*, manipulation of the student's choices, in other words, as a *manipulation*. However, in order to obtain these categories, the decision-making processes of gifted students were examined with the help of advanced qualifications in their thinking skills (see Aktaş, 2023b). The research question is as follows: "What are the values alignment strategies of a gifted student in a mathematics classroom with inclusive practices?"

Materials and Methods: The holistic single case design (Yin, 2003) was adopted because the strategies of a designated gifted student in critical situations were examined in detail. The participant of the research was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. It was taken as a basis that the participant met the criteria of being diagnosed with special talents and continuing his/her education in a school within the scope of inclusive education. A 7th grade gifted student (code name Rüveyda) who meets these criteria and is on a voluntary basis is the participant of the research. The data collection tools of the research are classroom video recordings and interviews based on the analysis of these videos. Firstly, mathematics classrooms at Rüveyda's school, where she continued inclusive practices, were video-recorded for six lesson hours for three weeks. Then, these video recordings were analyzed by the researcher, focusing on Rüveyda's participation, behaviours and decisions. As a result of the analysis, the moments when Rüveyda participated in the lesson, responded, sat quietly or focused individually, and communicated with her teacher or peers were determined as critical situations. The identified critical situations were presented to Rüveyda in an individual meeting held through video reviews. After each critical situation was presented, Rüveyda was asked about the rationale for her behaviour and decisions. The data of the research were analyzed using the content analysis method.

Results: Values alignment strategies that emerged in the classroom practices of a gifted student in a mathematics class where inclusion practices were implemented with typically developing peers were determined as *adoption*, *self-focus*, *peer-support* and *manipulation*. Although *self-focus*, *peer-support* and *manipulation* strategies are included in the literature as value alignment strategies of gifted students (see Aktaş, 2023b), the current research has presented a reinterpretation of these strategies with their reflections in heterogeneous classrooms. Additionally, *adoption* has been introduced as a student's values alignment strategy. *Adoption* is the student's conscious adoption or commitment to values that may or may not be reflected in classroom practice. Rüveyda takes her teacher's feedback and ideas into consideration, especially when solving the problems she has difficulty solving. Therefore, it is observed that *manipulation* is employed. The most frequently identified values alignment strategy in Rüveyda's classroom practices is *self-focus*. It was determined that Rüveyda also focused on individual strategy preferences in practice, as an example of the indicator of *self-focus*, which is the continuation of the teaching process in accordance with the student's values, in the literature. The most frequently observed indicator of the *self-focus* in classroom practice is that the student stops communicating with the class and focuses on individual problem solving. The student's focus on peers' preferences has been added as an important indicator of the *peer-support* in the literature. The most important evidence that this indicator belongs to the *peer-support* is that Rüveyda considered the values of her peers and did not ask for a say by offering them the opportunity to realize their learning processes.

Discussion: This research deepened the interpretation of existing strategies in the literature and contributed to the literature by putting forward a new strategy. The *self-focus* emerges in the preference of continuing the teaching practice by focusing on the individual values of each student in a classroom with gifted students (see Aktaş, 2023b). However, for a gifted student who is in the same class as his or her peers who are not diagnosed as gifted, the *self-focus* emerges through practices such as not focusing on classroom practices, choosing problems according to individual preferences, and not participating in class activities. Aktaş (2023b) included the *motivation* because students tend to exchange ideas or evaluate new strategies as a result of motivation in applications where discussions are carried out with their peers. In the current research, the student shapes the learning process according to the values adopted by the teacher or the lesson plan. This difference may be a reflection of the low motivation of the gifted student in the learning process with his undiagnosed peers (see Çitil & Ataman, 2018). Therefore, the values alignment

strategy is considered as manipulation. Adoption differs from manipulation with an important difference. Adoption involves the student employing to work without questioning the teacher's values or without engaging in an alignment process with his/her individual values.

Conclusion and Suggestions:

- The fact that the research was conducted with only one student is a limitation of the research. The research can be repeated with more students who are particularly gifted and subject to inclusive education practices.
- The focus of the research was on values alignment strategies. However, the factors and variables that play a role in the emergence of these strategies can be investigated in detail.

2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Alan Bazı Temel Kavramların Analizi ve Ontolojik Değerlendirilmesi

Baştürk KAYA¹ Caner ALADAĞ²

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, basturkbhk@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-4801-4386>

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, caner5101@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-5392-2760>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 30.10.2023

Kabul: 13.12.2023

Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Coğrafya,
Kazanım,
Bloom Taksonomisi,
Ontoloji,
İnsan.

Bu araştırmanın amacı, 2018 coğrafya dersi öğretim programındaki ünitelerde insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarının geçtiği kazanımların Bloom taksonomisinin hangi bilişsel seviyelerinde yer aldığını ortaya koymaktır. Ayrıca aynı kavramlarla ilgili olan kazanımlardaki ad öğelerinin ontolojik kategorilere göre sınıflandırmasını yapmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programından elde edilmiştir. 2018 coğrafya dersi öğretim programının 9. 10. 11. ve 12. sınıf düzeylerindeki ünitelerde yer alan toplam 130 kazanım incelenmiştir. Bu kazanımlar içerisinde insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilişkili 36 kazanım tespit edilmiştir. Bu 36 kazanım Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Ayrıca kazanımlarda geçen ad öğeleri tespit edilmiş ve bu kavramsal ifadelerin ontolojik kategorilere göre sınıflandırmaları yapılmıştır. Coğrafya dersi öğretim programında geçen insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarının bilişsel alanda hedeflenen sınıflandırmaya göre bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi farklı bilişsel alan basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca coğrafya dersi öğretim programında ilgili anahtar kavramların ontolojik değerlendirmesi yapıldığında ad öğelerinin çoğunlukla süreç ontolojik kategorisinde ve alt kategorilerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç coğrafya biliminin özelliğini yansıtmaları bakımından oldukça önemlidir.

Analysis and Ontological Evaluation of Some Basic Concepts in the Outcomes of 2018 Geography Course Curriculum

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 30.10.2023

Accepted: 13.12.2023

Published: 31.12.2023

Keywords:

Values Alignment,
Gifted Student,
Mathematics Classroom,
Inclusive Education.

The aim of this research is to reveal at which cognitive levels the key concepts of human, nature, environment and place are included in Bloom's taxonomy in the units of the 2018 geography curriculum. In addition, the noun elements in the outcomes related to the same concepts are classified according to ontological categories. In this research, document analysis, one of the qualitative research designs, was used. The data of the research was obtained from the 2018 Geography Curriculum. A total of 130 learning outcomes of the 2018 geography curriculum in the units for the 9th, 10th, 11th and 12th grades were examined. Among these outcomes, 36 outcomes related to the concepts of human, nature, environment and place were identified. These 36 outcomes were examined and classified according to Bloom's taxonomy. In addition, the noun elements in the outcomes were identified and these conceptual expressions were classified according to ontological categories. It is seen that the key concepts of human, nature, environment and place in the geography course curriculum are located in different cognitive fields such as knowledge, comprehension, analysis, synthesis and evaluation, according to the classification targeted in the cognitive field. In addition, when the ontological evaluation of these key concepts in the geography course curriculum is made, it is noted that the noun elements are mostly concentrated in the ontological category of "process" and its subcategories. This result is very important in terms of reflecting the characteristics of geography science.

Atıf/Citation: Kaya, B., & Aladağ, C. (2023). 2018 coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarında yer alan bazı temel kavramların analizi ve ontolojik değerlendirilmesi. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 26-47.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Coğrafya, yeryüzü şekilleri bu şekillerin oluşumunda etkili olan faktörler ve yeryüzünde bulunan insan, bitki ve hayvan toplulukları gibi canlılarla doğal ortam arasındaki ilişkileri ve bunların yer yüzündeki dağılış durumlarını inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Kısaca doğal ortamın özelliklerini ve doğal ortamla insan arasında meydana gelen ilişkileri incelemek coğrafya biliminin konusunu oluşturmaktadır (Atalay, 2012). Coğrafya disiplini mekânsal düşünmeye konu olmayan bir kavram, olgu ya da olaydan bahsedilemez (Şanlı ve Sezer, 2019). Gerçekte çevre ve mekân, tek başına fiziksel bir olgu olmayıp algılarımız yoluyla kavranabilen ve deneyimlenebilen 3 boyutlu tanımlı alanlardır (Okur ve Kızıl, 2023). Coğrafya bilimi, doğal ve beşerî olayların dağılış durumunu, insanın mekânla olan ilişkisini nedensellik ilkesi kapsamında incelemektedir (Ünlü, 2014). Coğrafya, insanın yeryüzüyle etkileşiminin sonucunda oluşan mekânı, kendi ilkeleri kapsamında inceler ve sonuçları bütünlük çerçevesinde ortaya koyar (Akdemir ve Akengin, 2015). Coğrafya bilimi birçok bilim dalıyla etkileşim içerisinde olduğundan (Sezer ve İnel, 2017) ve birçok bilim dalının merkezinde yer aldığından çok farklı ve çok çeşitli bilimsel kavramları bünyesinde barındırmaktadır. Bu kavramların çoğu coğrafya biliminin anlaşılmasında anahtar rol oynamaktadır. Bu kavramlardan bazıları yukarıda coğrafyanın tanımlarında da geçtiği gibi, insan, doğa, çevre ve mekân gibi kavramlardır. Bu yüzden bu kavramların doğru ve bilimsel anlamlarıyla öğrenilmesi coğrafya biliminin anlaşılmasını ve ilgilendiği konuların kapsamını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

Kavram; pek çok açıdan farklılık gösteren nesnelerin ortak adı olarak tanımlanabilir. “Ayırt etmeyi öğrenme” kavram öğrenmede temel amaçtır. İnsanlar bu öğrenme şekliyle bir kavrama ait olan ismi uygun özelliklere sahip olan tüm nesneler içinde kullanmayı öğrenmiş olur. Bunun bir diğer anlamı da o özelliği taşımayan nesneleri o kavramın dışında bırakmaktır (Arı vd., 1999). Kavramlar, öğretim programları için temel öğelerden birisidir. Kavramlar bir bilim dalının yapısını ve içeriğini yansıtarak, öğrenme öğretme sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırır (Aydın ve Güngördü, 2016). Öğretimi yapılan bir alanın gerektirdiği kavram; olgu, bilgi ve değerlerden oluşmaktadır (İnan ve İrez, 2021). Bilgilerin yapı taşlarını varlık, nesne, olay ya da olguların gruplandırılması sonucunda ortaya çıkan kavramlar oluşturmaktadır. Bu bilgiyi bilimsel bilgi konumuna yükselten bir gruplandırmadır. Bu gruplandırmada ortaya çıkan kavramlara verilen adlar farklı dillerde farklı sözcüklerle karşılansa da herkesçe aynı biçimde anlaşılmaktadır (Gemici, 2012). Kavramlar bilim dallarının yapısı ve içeriğini yansıttıkları gibi sonraki öğrenmelere temel hazırlar. Temel kavramları kazandırmada daha ayrıntılı ve zor bilgileri öğrenmek zordur. Herhangi bir konuyla ilgili temel kavramlar bu konudaki öğrencinin fikir ve düşüncelerinin ortaya çıkmasında önemlidir. Yine temel mevcut kavramlar ek bilginin gelişmesine yeni bilgilerin yorumlanmasına katkı sağlar (Ünlü, 2014). Coğrafya bilimini temsil eden ve bir nevi coğrafya biliminin amacını ve niteliğini ortaya koyan çok farklı temel kavramlar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde bazı anahtar kavramlar ise coğrafya bilimiyle özdeşleşmiştir. Coğrafya bilimi ancak bu kavramlarla anlam kazanmaktadır. Bu bakımdan coğrafya derslerinde kavramsal öğrenme ayrı bir öneme sahiptir ve kavram öğretimine ayrı bir önem verilmelidir.

Her bilim dalının kendine özgü yapısal kavramları vardır (Komisyon, 2006). Bu bakımdan kavram öğretimi ve kavramsal öğrenme bazı bilim dallarında daha da önemli hale gelmektedir. Dere ve Aktaşlı (2022) kavram öğretiminin sosyal bilimler eğitiminde yer alan kazanımların amacına ulaşabilmesi için önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Coğrafya biliminde kavram çeşitliliğinin fazla olması ve çoğu kavramlarında soyut özellik taşıması kavramsal öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Coğrafya öğretim programında yer alan ünitelerdeki konu içeriklerinde geçen temel kavramların ünite kazanımlarına hangi düzeyde yansıdığının bilinmesi ile konuların kapsamı da böylece anlaşılmış olur. Bu bakımdan ünite kazanımlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı ve kapsamının bilinmesi öğretmenin kullanacağı

yöntem, teknik, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve ölçme değerlendirme gibi birçok konuda rehber olacaktır. Bu bakımdan kazanımların ayrıntılı ve farklı analizlerinin yapılarak bu konuda bilgi sahibi olunması oldukça önemlidir.

Öğrenme kazanımları bir öğretim programının karakteristik özelliklerini bünyelerinde taşıyan mikro düzeydeki birimlerdir (Ayvacı vd., 2014). Hedef-kazanımlar, öğretim programının diğer unsurlarına başlangıç noktası oluşturarak öğrenme sürecine yol gösteren temel belirleyicidir. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğrencilerin hedeflere ulaşp ulaşmadığına karar verebilmesi için hedef-kazanımların içerdiği boyutların detaylı ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması, gözlenebilir ve ölçülebilir davranış değişiklikleri olarak ifade edilmektedir (Akbulut, 2019). Kısaca hedef, yetiştireceğimiz bir insanda bulunması istenilen özelliklerin, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte olmasıdır. Bu özellikler, bilgi, beceri, alışkanlık, yetenek, tutum ve davranış alanlarını kapsamaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2003). Başar, (1997); Ertürk, (2016); Sönmez, (2015); Varış (1996) hedef-kazanımı, önceden tasarlanmış yaşantılar yoluyla gözlenebilir davranış veya davranış değişikliği şeklinde tanımlamışlardır (akt. Akbulut, 2019). Kazanımlar öğrenme sürecinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarıyla öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır (MEB, 2009). Kazanımlar öğrencilerde öğrenilmesi beklenen bilgilerin neler olduğunu açıklayan, kılavuz ifadeler olarak tanımlanabilir (Sözcü ve Aydınözü, 2019). Öğrenilmesi beklenen bu bilgiler nasıl öğrenilmeli ve zihinde nasıl yapılandırılmalıdır? Bu sorunun cevabı verildiğinde öğrenilen bilgilerin doğru, kalıcı ve kullanılabilir olacağı söylenebilir. Bunun için çok sayıda yöntem ve teknik kullanılabilir olmakla birlikte bilgilerin belirli bir hiyerarşi içerisinde ve anlamlı öğrenilmesi gerekmektedir. Bloom taksonomisinin bilişsel basamakları bu hiyerarşiyi sağlarken, ontolojik sınıflandırma ve kategorize etme kavramların ve bilgilerin doğru öğrenilmesini sağlamakta ve kavram yanılgılarının oluşumunu engellemektedir.

Bilişsel basamaklardan olan bilgi, herhangi bir nesnenin veya olgunun sahip olduğu özellikleri görünce tanımlayabilme, sorunca söyleyebilmedir. Kısaca herhangi bir yorum yapılmadan ezberden tekrar edilebilmesidir. Kavrama, bilgi seviyesinde kazanılan bir davranışı özümseme, kendine mal edilme ve anlamını yakalanma işlemidir. Uygulama, bilgi ve kavrama düzeyinde ulaşılan bilgilerin yeni bir problemin çözümünde kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Analiz, herhangi bir bilgi bütünü öncelik-sonralık/sebe-sonuç ilişkisi bağlamında öğelerine ayırarak ortaya koyma işlemidir. Sentez ise, bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyinde elde edinilen bilgileri belli bir ilişki ve kurala göre birleştirilerek yeni ve orijinal bilgi ve ürünler üretmektir. Değerlendirme, üretilmiş bilgileri sebep ve sonuçlarıyla birlikte yorumlama, savunma ve yargılama aşamasıdır (Cumhur vd., 2018).

Bloom vd., “*Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*” isimli eserlerinde taksonomiye altı ana kategoriye ayırarak sınıflandırılmışlardır. Bunlar kısaca “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” şeklindedir (Bloom vd., 1956). Orijinal sınıflandırmada uygulama kategorisi hariç, diğer her bir kategori alt kategorilere ayrılmıştır (Krathwohl, 2002). Basitten karmaşığa doğru bir sıralamanın takip edildiği bu taksonomide üst basamaklarda yer alan kategoriler alt basamaklardaki kategorilerden daha fazla zihinsel bilgi ve beceri gerektirmektedir (Cumhur vd., 2018).

Bloom taksonomisinin ana fikri, eğitimcilerin öğrencilerin bilmesini istedikleri şeylerin (eğitim hedeflerinin ifadelerinde yer alan) basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi içinde düzenlenebilmesidir. Seviyelerin ardışık olarak sıralandığı anlaşılmaktadır, bu nedenle öğrencilerin bir sonraki taksonomik üst seviyeye geçmeden bir önceki seviyeye ulaşmaları gerekmektedir (Huitt, 2009).

Çağdaş felsefe fikirleri içerisinde yer alan en temelli ve en önemli konulardan birisi de hiç şüphesiz ki ontolojidir. Yirminci yüzyılda Nicolai Hartmann tarafından ileri sürülmüş olan ve aynı zamanda gelişmesi sağlanan bu felsefi anlayış, var olan her şeyi ve varlığın tamamını kendisine konu edinmektedir. Var olan ve varlık nedir? Varlık tarzları, varlık tabakaları ve varlık kategorileri nedir?

gibi sorular, onun özel olarak araştırmaya çalıştığı ve üzerinde durduğu bir kısım ana ve temel sorular olarak bilinir (Tunalı, 1971). Ayrıca ontoloji, sıradan her insanın dünyada varlığına inandıkları türden şeylerle, insanların dünyayla ilgili teorilerinde önemli nedensel rollere sahip varlıklarla da ilgilenir. Bu kapsamda, ontolojik olarak bilgiyi, dünyada var olan şeyleri ve bu şeylerin birbirleriyle nasıl bir ilişkili içerisinde olduğu hakkında sahip olduğumuz günlük bilgilerdir şeklinde ifade edebiliriz (Sera vd., 1999:303). Başka bir ifadeyle ontolojiyi gerçeğin kategorik yapısı olarak ifade edebiliriz. Ontoloji, varlıkların hangi sınıflara veya hangi kategorilere dahil edileceğinin ortaya konulmasıdır. Kısacası ontolojinin özünü sınıflandırma oluşturur (Şen ve Yılmaz, 2012). Ontoloji (varlık bilimi), varlığın ne olduğu hakkında sorgulama yapan bir felsefi disiplin olarak bilinmektedir. Tüm varlıkların başlangıcı (tözü) nedir ve temel varlık kategorilerini (ontolojik kategoriler) neler oluşmaktadır gibi sorulara cevap arar. Başka bir ifadeyle kategoriler arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını araştırır (Öden Acar, 2010). Kategorilerin bilgi yapısında oynadığı temel rol nedeniyle, kategorilerin organizasyonunu anlamak uzun süredir felsefe ve psikolojide merkezi bir ilgi alanı olmuştur. Kategoriler uyaran dünyasını düzenler. Benzerlikleri yakalarlar ve çıkarım yapmamızı sağlarlar (Sera vd., 1999).

Ontolojik görüş, dünyadaki bulunan tüm varlıkların temelde üç ontolojik kategori içerisinde yer aldığını belirtmektedir. Bu kategorileri sırasıyla "madde" (matter), "süreç" (processes) ve "zihinsel durumlar" (mental states) şeklinde sınıflandırabiliriz. Ayrıca bu temel kategorilerin altında bu kategorilerle ilişkili olan bir alt kategori hiyerarşisi de yer almaktadır. Süreçler; olaylar, prosedürler ve sınırlı etkileşimler olarak bölünmüştür; Madde ise doğal tür ve yapaylar olarak bölünmüştür. Bu alt kategoriler, kategori üyeleri parantez içinde ve ontolojik nitelikler tırnak içinde görünecek şekilde gösterilmiştir. Ontolojik bir nitelik, bir varlığın, o kategoriye (veya onun astlarından herhangi birine) ait olmanın bir sonucu olarak potansiyel olarak sahip olabileceği bir özelliktir (Chi and Slotta, 1993). Ontolojik bir nitelik, belirli bir kategori üyesi tarafından sahip olunan veya olunmayan ancak sahip olma potansiyeline sahip olan bir özelliği ifade eder (Chi, 1997). Varlıkları ontolojik bakımdan kısaca sınıflandırıldığımızda 'madde', 'süreç' ve 'zihinsel durumlar' olmak üzere üç temel alt kategoriye ayrılmaktadır (Akgün ve Gülmez, 2015).

Tüm varlıklar temelde ontolojik olarak; madde, süreç ve zihinsel durumlar şeklindeki üç ontolojik kategoriden birisine dahildir. Ayrıca her temel ontolojik kategorinin alt kategorileri bulunmaktadır. Madde temel kategorisinin doğal ve yapay olarak iki alt kategorisi bulunmaktadır. Yine süreç temel kategorisi alt kategori olarak işlem, olay ve sınırlı etkileşimler şeklinde sınıflandırılmıştır. Zihinsel durumlar kategorisi ise alt kategori olarak duygusal ve kasıtlı kategorilerini içermektedir. Ontolojik olarak kategorileştirme işlemi, kavramları bu ontolojik kategorilerden birine yerleştirilme şeklidir (Diyarbakir, 2020). Madde kategorisi, "doğal türler" ve "yapaylar" şeklinde iki alt kategoriye temsil edilmektedir. Bunlardan doğal türler" kategorisi de "canlılar" ve "cansızlar" şeklinde iki alt kategoriye ayrılmaktadır (Chi, 1997). Chi (1992); Chi vd., (1994) madde kategorisi içerisinde bulunan varlıkların ontolojik sınıflandırılmaları sırasında sahip olmaları gereken özellikleri renkli olmaları, kütle ve hacme sahip olmaları ve depolanabilme gibi özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Süreç kategorisiyle tanımlanan varlıklarla ilgili olarak ise herhangi bir fiziksel bir özellik tanımının yapılmamıştır. Örnek olarak süreç kategorisinde bulunan düşünme, okuma ve yazma kavramları; kütle, hacim ve renk gibi özellikleri içermez. Süreç kategorisiyle ilişkili bir alt kategori olan olay alt kategorisi ise kendi üyelerinin sahip olduğu bir zaman diliminde meydana gelmesi, başlangıç ve sonunun olması gibi farklı ontolojik özellikler taşımaktadır (akt. Şen ve Yılmaz, 2012). Madde, en azından teorik olarak tutabildiğimiz, görebildiğimiz, dokunabildiğimiz ve başka şekilde fiziksel olarak etkileşime girebildiğimiz şeylerden oluşur. Öğrenciler bu tür varlıklarla etkileşime girebildiği için madde, kavramsallaştırılması en kolay kategorilerden birisidir (Johnston and Southerland, 2000).

Süreç kategorisi içerisinde yer alan varlıkların fiziksel özelliğini tanımlayamayız. Çünkü bu kategoride bulunan kavramlar bir şeyin ne olduğunu değil ne yapıldığını ifade eder. Çalışmak,

sorgulamak, cevaplamak, yazmak, düşünmek, araba kullanmak ve yemek yemek gibi örnekler süreçleri tanımlar (Johnston and Southerland, 2000). Olay kategorisinde bulunan kavramlar bir nedene sahipken sınırlı etkileşimler kategorisinde yer alan kavramlar bir nedene, başlangıca ve sona sahip değildir (Chi and Slotta, 1993). Olay kategorisine dahil olan varlıkların; “sebebi”, “başlangıç ve sonu olma” gibi özellikleri bulunmaktadır. Olay alt kategorisinin de kasıtlı (intentional) ve rastgele (random) iki alt kategorisi bulunmaktadır. Sınırlı etkileşimler alt kategorisinin iki alt kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoriler; doğal (natural) (örneğin; aydınlanma, türleşme) alt kategorisi ve yapay (artificial) (örneğin; elektrik akımı) alt kategorisi olarak ifade edilebilir (Chi and Slotta, 1993).

“Olay” kategorisinde yer alan kavramlar; alt bileşenlere parçalanabilir, bir bileşen için başlangıç olurken, diğer bileşen için son olabilir. Ayrıca alt bileşenlerin belirli bir sıraya göre oluşması, nedensel olan alt olayların gerçekleşmesi için bir sırasının olması, tanımlanabilir bir amaca sahip olması ve yine hareket veya fiilin durduğu zamanda olayın bitmesi şeklinde birçok özelliğe sahiptir (Sarı ve Bayram, 2018). Chi, vd., (1994) yapılan araştırmalarda, bilimsel kavramların genellikle “olay” ve “sınırlı etkileşimler” kategorisi altında toplandığını ifade etmektedirler (akt. Sarı ve Bayram, 2018).

Zihinsel durumlar, zihinde var olabilen ancak fiziksel tezahürleri olmayan varlıklardır. Dolayısıyla rüyalar, düşünceler, duygular, arzular ve benzerlerinin hepsi zihinsel durumlardır. Tartışmasız, bu kategori fiziksel gerçeklikten en uzak kategori olsa da aynı zamanda zihniyetimize en yakın kategoridir (Johnston and Southerland, 2000). Zihinsel durumlar kategorisi, dış dünyaya ilişkin algılarımızla (sevgi, nefret ve arzu) kavramsallaştırılan soyut kavramları kapsar. Örneğin "sabit bir kütleye etkileyen kuvvet miktarı arttığı zaman ivme de artmak ister" ifadesindeki "ivme" kavramı zihinsel temellidir. Ancak "sabit bir kütleyi etkileyen kuvvet arttığında ivme de artmak ister" ifadesinde yer alan "ivme" süreç temelli bir kavramı ifade etmektedir (Topalsan ve Bayram, 2018).

Kavramlar, ontolojik kategorilere yerleştirilirken sahip oldukları ontolojik özellikler dikkate alınmaktadır. Temel olarak kullanılan üç ontolojik kategori madde, süreç ve zihinsel durumlardır. Öğrenciler, örneğin süreç kategorisinde bulunması gereken bir kavramı madde kategorisinde gösterdiklerinde kavram yanlışları üretmiş olurlar. Bu nedenle kavramların yerleştirileceği kategoriler belirlenmeli ve öğrencilerin kavramları yanlış kategorilere yerleştirmeleri durumunda çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu kavramların doğru kategorilere yerleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu, kavram yanlışlarının köklerini belirlemek ve onları ortadan kaldırmak için çok önemlidir (Topalsan ve Bayram, 2017). Çoğu öğrencinin fikirleri kavram yanlışlığı olarak nitelendirildiğinde temel sorunlar ortaya çıkar. Kavram yanlışları genellikle öğrenmeyi engelleyen hatalar olarak görülmüştür (Smith vd., 1994). Öğrencilerde mevcut kavram yanlışları eğitim-öğretimin herhangi bir basamağında ortaya çıkmayıp ilköğretimden önce başlayıp yaşam boyu sürmektedir (Ecevit ve Şimşek, 2017). Ünlü (2014), çok geniş bir kavram çeşitliliğine sahip olan coğrafyada kavramların doğru öğretilmesi bazen bir problem olarak yansır ve kavram yanlışlığına neden olur.

Kavramları bilimsel anlamda doğru olarak öğretebilmek için önce öğrencilerin bu kavramları düşüncelerinde hangi ontolojik kategorilere yerleştirdiklerini tespit edip daha sonra kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapmak gerekmektedir. Bunun için kavramların ontolojik özellikleri eğitimin ilk kademelerinden itibaren ayrıntılı bir şekilde verilmelidir. Sarı ve Bayram’a (2018) göre kavramların doğru bir kategoriye yerleştirilmesinin önemi tartışılmadan önce, ontolojik kategoriler ve bu ontolojik kategorilerin sahip olduğu özelliklerin incelenmesi gerekmektedir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde, Bloom taksonominin özellikle yenilenmiş şekliyle ilgili çalışmalar olsa da coğrafi kavramlara yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca coğrafya öğretim programı ve coğrafya dersleriyle ilgili konularda ontoloji açısından herhangi bir çalışmaya da tespit edilememiştir. Bu çalışma ile bir durum tespiti yapılarak farkındalık oluşturmak ve bu konuda

yapılabilecek çok farklı çalışmalara örnek teşkil etmek bakımından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Coğrafya derslerinde coğrafya bilimine özgü çok sayıda temel kavram yer almaktadır. Bunlardan bazıları coğrafya biliminin anlam kazanmasında ön plana çıkan anahtar kavramlardır. İnsan, doğa, çevre ve mekân kavramları bunlardan bazılarıdır. Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan konuların özeti durumundaki kazanımlarda bu kavramların nitelik ve nicelik olarak hangi düzeyde yer aldıklarının bilinmesi önemli bir husustur. Bu bakımdan araştırmanın amacı, 2018 yılında yürürlüğe konan ve bu tarihten itibaren ortaöğretimde uygulanmakta olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında bu anahtar kavramların bulunma durumunu ve yeterlik seviyesini sınıf düzeyine, ünite kapsamına ve kazanımlara göre belirlemektir. Bunun için bu anahtar kavramların bulunduğu kazanımların Bloom taksonomisine göre hangi bilişsel seviyelerde yer aldığını ortaya koymak temel amacımızdır. Ayrıca aynı kavramların yer aldığı kazanımlardaki ad öğelerinin yani kavramsal ifadelerin ontolojik kategorilere göre sınıflamasının yapılarak bu konuda bir örnek oluşturmakta amaçlarımız arasında yer almaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel özellik taşımakta olup, araştırma deseni doküman incelemesi olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmayı bir konu veya problemin keşfedilmesinde kullanılmaktadır şeklinde tanımlayabiliriz. Bu keşif, bir grubun veya evrenin çalışılması durumunda, kolay bir şekilde ölçme imkânının olmadığı değişkenlerin tespit edilmesinde veya susturulmuş seslerin duyulmasına ihtiyaç duyulduğunda tercih edilmektedir. Bunlar literatürde önceden tespit edilmiş bilgilerin kullanılması yerine, bir problemin keşfedilmesi için iyi bir nedendir. Nitel araştırma, karmaşık bir konuyu ayrıntılı bir anlayış çerçevesinde açıklamak için kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2018).

Kısaca doküman analizi yazılı ve görsel özellik taşıyan materyalin toplanarak incelemeye tabi tutulması olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, doküman analizi, araştırılması tasarlanmış olgu veya olgularla ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Wach (2013) doküman analizini, yazılı belgelerin içeriğinin titiz ve sistematik bir analizinin yapılabilmesi için tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak tamamlamıştır (akt. Kırıl, 2020). Diğer bir anlamı belgesel tarama olan doküman analizinde, veri toplama mevcut kayıt ve belgelerden sağlanmaktadır. Böylece belli bir amaç doğrultusunda kaynaklara ulaşma, ulaşılmış kaynakları okuyarak not alma ve ayrıca değerlendirmesini yapma gibi işlemlerden oluşmaktadır (Karasar, 2005).

Araştırma Deseni

Araştırmanın katılımcısı amaçlı örnekleme metotlarından ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Katılımcı, özel yetenekli tanısı almış olma ve kaynaştırma eğitimi kapsamında bir okulda eğitim hayatına devam ediyor olma kriterlerini taşıması esas alınmıştır. Bu kriterlere sahip ve gönüllük esasına göre bir özel yetenekli öğrenci (kod isimle Rüveyda) araştırmanın katılımcısıdır. 7.sınıf öğrenci olan Rüveyda, aynı zamanda bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde matematik derslerine dair destek eğitim almaktaydı. Öğrencinin bireysel olarak matematik dersine olan yeteneğini fark ederek seçim yapabildiği ve buna göre bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alabildiği sınıf düzeyi belirlenmiştir. Rüveyda, ortaokul eğitimi sürdürdüğü İmam-Hatip ortaokulunda kaynaştırma eğitimi almaktaydı. Destek eğitim uygulamaları talep etmeyen Rüveyda, kaynaştırma uygulamalarına devam ettiği sınıfta matematik öğretmenleriyle iki yıldır matematik derslerini sürdürmekteydi. Rüveyda, bilim ve sanat merkezinde matematik, edebiyat ve satranç derslerine devam etmekteydi.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmadaki veriler, Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanan 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programından (MEB, 2018) elde edilmiştir. Çalışmada 2018 coğrafya dersi öğretim programında 9. 10. 11. ve 12. sınıf düzeylerinde yer alan toplam 130 kazanım incelenmiş ve 36 kazanım veya açıklamasının insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre ünitelerde yer alan bu kazanımlar Bloom taksonomisinin bilişsel alan seviyelerine göre sınıflandırılmıştır (Tablo 1). Ancak bu 36 kazanımın 9 tanesinde insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarından bazıları aynı kazanımda birlikte yer almaktadır. Kazanımlar her anahtar kavram için ayrı yazıldığından aynı kazanımın farklı anahtar kavramlar altında tekrar yazılma durumu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan tablolarda aynı kazanımın ikinci kez yazıldığından kazanım sayısı 45 olarak görülmektedir. Örnek olarak bu kazanımlardan birisi (9.1.7.) numaralı kazanım olup bu kazanıma hem insan hem de mekân kavramlarına ait tabloda yer verilmiştir. Bu örnekte olduğu gibi aynı kazanımda birlikte geçen kavramların kazanım numaraları ve kavramlar; (9.1.1.) insan, doğa; (9.4.1) insan, doğa, çevre; (11.4.6.) insan, çevre; (12.4.1.) doğa, çevre; (9.4.2.) insan, doğa; (12.2.14) doğa, mekân; (11.1.4.) doğa, çevre; (12.4.2) insan, çevre olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca aynı kazanımlarda geçen ad ögeleri tespit edilerek bu kavramsal ifadelerin ontolojik olarak sınıflandırılması yapılmıştır (Şekil 1). Kazanımların yapısı incelenerek kazanımlardaki ad ögeleri ve öğrencilere kazandırılması gereken eylem fiilleri (fiil ögesi) tespit edilmiştir. Daha sonra insan, doğa, çevre ve mekân kazanımlarında geçen ad ögeleri ontolojik açıdan incelenerek ontolojik sınıflandırılmaları yapılmıştır. Sözcü ve Aydınöz'ü'ne (2019) göre, fiilimsilerin oluşturduğu cümleler birden fazla ad ve fiil ögesi bulundurmaktadır. Bundan dolayı bir kazanım ifadesi şu şekilde iki cümleye dönüşmektedir. “*Haritayı oluşturan unsurlardan yararlanır*” şeklindeki bir kazanımda ad ögesi ‘*haritayı oluşturan unsurlardır*. Eylem ögesi ise “*yararlanır*” ifadesi şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerin analizinde hem içerik hem de betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Kazanımların Bloom taksonomisine göre analizinde içerik analizi, kazanımlarda yer alan bazı ad ögelerinin ilgili ontolojik kategorilere göre değerlendirilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

İçerik, sorgulanan materyaller, çeşitli amaçlar için insanlar tarafından üretilmiş her şey olabilir ve çoğunlukla özgün olarak araştırma niyetiyle oluşturulmaz. Bu tür materyalleri sosyal eserler olarak adlandırırız. Analiz, araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabilecek veri olarak “kodlama” amacıyla tasarlanır. İster alan gözlemleri ister odak grupları olsun topladığımız her türlü materyali veri olarak nitelendiririz. Fakat daha açık olmak gerekirse, bunlar çalışmamızın kayıtlarıdır. Kodlama bu kayıtların bilgi içeriğini veriye dönüştürür. Analiz ettiğimiz verinin kodlanmış biçimidir (Berg and Lune, 2019). İçerik analizinde amaç, ulaşılan verilerin açıklanmasında kullanılacak kavramları ve ilişkileri elde etmektir. Betimsel analizle özetlenmiş ve yorumlanmış veriler, içerik analiziyle daha derlemesine incelenerek betimsel analizle farkına varılmayan kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde amaç, yazılı metin, görsel ya da söylemlerin yer aldığı içeriği inceleyerek en çok hangi kavramların ya da en az hangi kavramların, olayların ya da düşüncelerin vurgulandığını tespit etmek ve böylece bir sonuca ulaşmaktır (Kozak, 2017). Ayrıca içerik analizi kullanılarak, bir veya birçok metin içerisinde yer alan sözcükler, kavramlar, temalar, deyimler, karakterler ve cümleler belirlenerek bunlar sayıya dökülebilir (Seggie ve Bayyurt, 2015).

CDÖP’da yer alan kazanımlardaki ad ögesi olarak ifade edilen kavramsal ifadelerin ontolojik değerlendirilmesi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizle, toplanan veriler, önceden belirlenmiş başlıklar (örneğin temalar) altında özetlenerek yoruma tabi tutulur. Bu analizle, veri kaynaklarından alıntılar yaparak, çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Altunışık ve ark., 2002). Kısaca betimsel analiz verilerin sınıflandırılmasında, özetlenmesinde ve sonuçlara ulaşılmasında kullanılmaktadır (Altunışık ve ark., 2002).

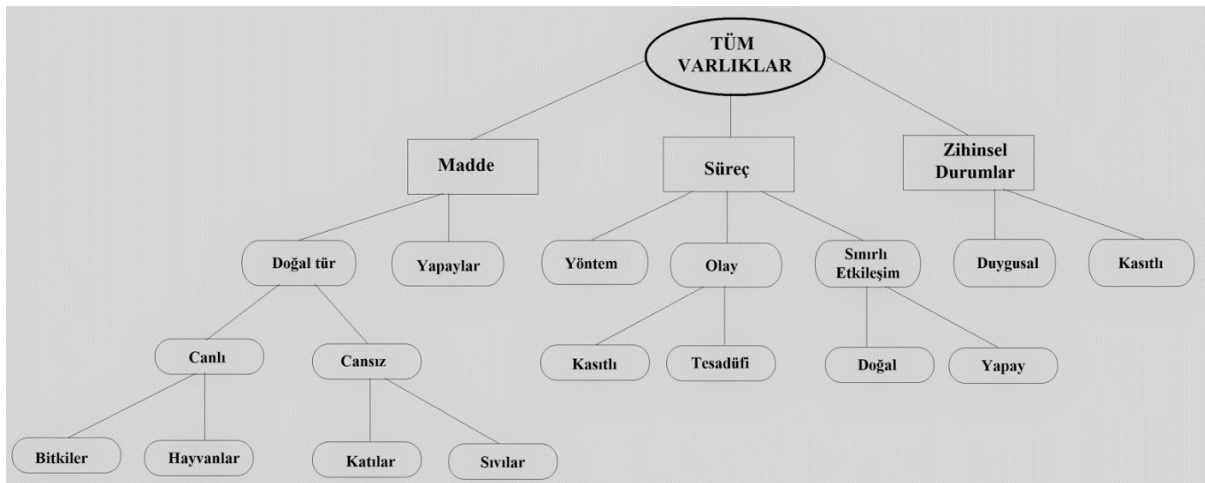
Betimsel analizle toplanan verilerin önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanması gerekir. Bu analizdeki temel amaç, ulaşılan bulguları düzenleyip ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Buna göre ulaşılan verilerin, ilk olarak sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi gerekir. Daha sonra bu betimlemelerin açıklanıp yorumlanması sağlanır ve ayrıca neden-sonuç ilişkisi kurularak bazı sonuçlara ulaşılmış olunur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada sınıf, ünite ve kazanımlara göre belirlenen kavramsal ifadeler ontolojik açıdan alt kategorilere göre yerleştirilmeye çalışılmıştır.

2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programında sınıf düzeyine göre, üniteler ve tüm kazanımlar incelenerek insan, doğa, çevre ve mekân kavramının geçtiği yerler belirlenmiştir. Programın sarmallık özelliğine göre farklı sınıf ünitelerinde tekrar eden aynı kazanımlar bir kez yazılmıştır. Kazanımların Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel alan basamakları kapsamında sınıflandırılması yapılmış ve tablolar oluşturulmuştur (Tablo 1). Anahtar kavramlarla ilgili kazanımlar tespit edildikten sonra coğrafya eğitiminde uzman olan iki kişiden araştırmanın güvenilirliği için görüş alınmıştır.

Tablo 1. Bloom Taksonomisinin hiyerarşik Yapısı ve Anahtar kelimeler (Artvinli, 2010: 186).

Beceri	Tanım	Anahtar Kelimeler
Bilgi	Bilgiyi hatırlama	Belirlemek, tanımlamak, adlandırmak, sınıflandırmak, tanımak, yeniden oluşturmak, izlemek
Kavrama	Anlamı kavrama, bir kavramı başka sözcüklerle ifade etme	Özetlemek, değiştirmek, savunmak, başka sözcüklerle ifade etmek, yorumlamak, örnekler vermek
Uygulama	Bilgi ya da kavramı farklı bir bağlamda kullanma	Oluşturmak, yapmak, yapılandırmak, modellemek, tahmin etmek, hazırlamak
Analiz	Tamamen anlamak için bilgi ya da kavramları parçalara ayırma	Karşılaştırmak/farklılıkları bulmak, parçalara ayırmak, genellemek, yeniden yapılandırmak
Sentez	Yeni bir şey oluşturmak için fikirleri bir araya getirme	Kategorilere ayırmak, genellemek, yeniden yapılandırmak
Değerlendirme	Değerine yönelik yargılarda bulunma	Değer biçmek, eleştirmek, yargıda bulunmak, kanıt göstermek, desteklemek

Ayrıca 9. 10. 11. 12. sınıf kazanımlarında geçen ad öğeleri tespit edilerek ontolojik açıdan değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu amaçla, insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilişkili kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek kazanımlardaki ad öğelerinin ontolojik kategorilere göre sınıflandırılması Chi and Slotta'a (1993) göre yapılmıştır (Şekil 1). Kazanımlardaki ad öğeleri ontolojik kategorilere göre önce madde, süreç ve zihinsel durumlar kategorisinden hangisine dahil oldukları tespit edilmiş ve daha sonra alt kategorilere göre tasnifleri yapılmış ve tablo haline getirilmiştir.



Şekil 1. Olası bir ontolojik kategori sınıflandırması (Chi ve Slotta, 1993: 253)

Kazanımların hem Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması ve hem de kazanımların ontolojik özelliklerinin belirlenmesinde oluşturulan tablolarda ünitelerin yapısı ve özellikleri şu şekilde açıklanmıştır. Program her sınıf düzeyi için aynı isimle tasarlanmış dört üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerin yapısal özellikleri ve bu yapısal özellikleri açıklayan ifadeler şematik olarak (MEB, 2018) şu şekildedir. Örnek olarak 9.1.1 şeklinde ifade edilen kazanımın yapısında rakamların anlamı şöyle tanımlanmaktadır. 9. rakamı sınıf düzeyini, ortadaki 1 rakamı ünite No, sondaki 1 rakamı ise kazanım numarasını göstermektedir. Örnek, 9.1.3. kazanımının yapısında 9 rakamı 9. sınıfı, ortadaki 1 rakamı 9. sınıfın doğal sistemler ünitesini, sondaki 3 rakamı da 9. sınıfın doğal sistemler ünitesinin “*Coğrafya biliminin gelişimini açıklar*” şeklindeki 3. kazanımını açıklamaktadır. Ayrıca kazanım açıklamaları varsa ilgili kazanımların altında bunlara da yer verilmiştir. Kazanımların altında tek açıklama varsa kod (harf) verilmezken, birden fazla açıklama varsa a, b, c harfleriyle bunlar da kodlanmış bulunmaktadır. Bu çalışmada kazanımların altında yer alan açıklamalarda eğer anahtar kavramlar geçiyorsa, sadece anahtar kavramın geçtiği açıklama koduyla birlikte verilmiştir anahtar kavramın geçmediği diğer açıklamalar verilmemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizinde geçerlik ve güvenirlik için yalnızca dokümanların incelenmesi yerine, dokümanların kaynağını ve oluşma biçimlerini birlikte yorumlamayarak, dokümanlardan elde edilen sonuçları farklı kaynaklar kullanarak doğrulamak ve gerektiği takdirde doküman analizinden farklı yöntemler kullanmakta gerekmektedir. Doküman analizinde de diğer araştırma yöntemlerinde olduğu gibi araştırma standartları ve araştırma etiği sıkı sıkıya bağlı kalınmayı gerektiren önemli hususlardır (Sak ve ark., 2021).

Güvenirlik, farklı gözlemciler tarafından olayların (öğelerin) aynı kategoriyle bağlanması ya da farklı zamanlarda aynı gözlemcilerin aynı kategori ile ilişki kurmasıdır. Geçerlik ise “gerçek ilgili sosyal olgu ve olayları doğrulukla kaydeden” yorumlama şeklidir (Altunışık vd., 2002). Bu araştırmanın geçerliliği (Yıldırım ve Şimşek’e 2011 göre) uzman incelemesi kriterine göre yapılmıştır. Buna göre, uzman araştırmacıyla bir değerlendirme toplantısı yapmaktadır. Bu toplantı sırasında araştırmacı bütün araştırma süreçlerini uzmana sözel olarak aktararak toplamış olduğu vereleri ve ulaştığı sonuçları göstermektedir. Böylece kendi yaklaşım ve düşünme biçimini uzman ile değerlendirerek geçerliği sağlamaya çalışmaktadır. Böylece uzman süreçle ilişkili sorular sorarak, ham veriyi ve bunların analizini gözden geçirir. Daha sonra süreçlerin uygunluğuyla ilişkili geri bildirimde bulunur. Araştırmanın güvenirliliği için, ilk etapta aynı veri kümesi iki araştırmacının ayrı ayrı kodlama yapmasıyla benzerlik ve farklılıklar tartışılarak uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Sonra kodlama yapan uzmanlar arasında uyum sağlanamayan hususlar tekrar incelenerek görüş birliği sağlanması yoluna gidilmiştir. Uzmanlar arası görüş birliğine varılan kodların uyum katsayısı Miles and Huberman (1994) tarafından geliştirilen, *Veri analizinin güvenirliliği* = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülüyle hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki kodlama uyumunun güvenirliliği, Bloom taksonomisi için ortalama %93, ontolojik analiz içinde ortalama %90 olarak bulunmuş ve görüş birliği sağlanmıştır. Saban (2009) nitel araştırmalarda uzman ve araştırmacı arasında yapılan değerlendirilmeler sonucunda uyum katsayısının %90 ve üzerinde olması ile arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olacağını ifade etmektedir.

Etik Hususlar

Bu araştırmada, veri toplama aşamasında ve araştırmanın diğer herhangi bir sürecinde insan ve herhangi bir canlıdan hiçbir şekilde veri elde edilmemiş olup, bu yüzden bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen makaleler kapsamında bulunmaktadır.

YÖNTEM

2018 Coğrafya dersi öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı esas alan sarmal bir yapıda hazırlanmıştır (Türker, 2019). 2018 coğrafya dersi öğretim programının temel yapısını Doğal Sistemler, Beşerî sistemler, Küresel ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum (MEB, 2018) üniteleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2018 Coğrafya dersi öğretim programında bulunan toplam olarak 130 kazanım incelenmiş ve bu kazanımlardan 35 tanesinin çalışmayla ilişkili kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya biliminin temel kavramlarından olan insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilgili 35 kazanımın Bloom Taksonomisinde karşılık geldikleri bilişsel alan basamakları belirlenerek bunların sınıf düzeyi ve ünitelere göre dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde insan anahtar kavramının 9. 11. ve 12. sınıf düzeyinde 9 kazanımda geçtiği görülmektedir. Bu kavramlar sınıf düzeyine göre incelendiğinde 5 tanesinin 9. sınıf, 2 tanesinin 11. sınıf ve 2 tanesinin de 12. sınıf ünitelerinde yer aldığı görülmektedir. Ünitelere göre incelendiğinde ise 9. sınıfta 3 kazanım doğal sistemler, 2 kazanım çevre ve toplum, 11. sınıfta 1 kazanım doğal sistemler, 1 kazanım çevre ve toplum ünitesinde yer almakta olup, 12. sınıfta 1 kazanım küresel ortam bölgeler ve ülkeler ünitesinde yer alırken 1 kazanım çevre ve toplum ünitesinde yer almıştır. İnsan kavramının sınıf düzeyine göre ağırlıklı olarak 9. sınıfta, ünite bazında ise doğal sistemler ünitesinde birinci sırada bulunurken ikinci sırada çevre ve toplum ünitesinde bulunmaktadır. 10. sınıfta ise insan kavramın geçtiği ünite ve kazanım bulunmamaktadır. Kazanımlar Bloom taksonomisine göre incelendiğinde 9 kazanımın 4 tanesi analiz, 2 tanesi bilgi, 2 tanesi kavrama ve 1 tanesi de değerlendirme kategorisinde bulunmaktadır. 9. sınıf kazanımları bilgi ve kavrama kategorisinde yer alırken 11. ve 12. sınıf kazanımları analiz kategorisinde bulunmaktadır. Uygulama ve sentez ve kategorilerinde kazanım bulunmazken 1 kazanımda değerlendirme kategorisinde yer alıp 9. sınıfla ilişkilidir. Bu sonuç programın sarmallık ilkesi kapsamında değerlendirildiğinde üst sınıflara doğru ilerledikçe programın üst düzey düşünme becerilerine yönelik tasarlandığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. “İnsan” anahtar kavramının 2018 coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlardaki dağılımının Bloom taksonomisine göre analizi

Bilişsel alan basamağı	Sınıf, Ünite, Kazanım ve Açıklamaları
Bilgi	9.1.3. Coğrafya biliminin gelişimini açıklar. b) Coğrafya biliminin gelişimine evrensel ölçekte katkı sağlayan Türk ve Müslüman bilim insanlarının çalışmalarına da yer verilir.
	9.1.7. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar. a) Haritacılık tarihinde önemli olan Türk ve Müslüman bilim insanları ve çalışmaları üzerinde durulur.
Kavrama	9.1.1. Doğa ve insan etkileşimini örneklerle açıklar. b) Doğa-insan etkileşiminde insanların doğaya karşı göstermesi gereken duyarlılığa yer verilir.
	9.4.1. İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örneklendirir.
Analiz	11.1.3. Madde döngüleri ve enerji akışını ekosistemin devamlılığı açısından analiz eder. a) İnsan faaliyetlerinin karbon, azot, oksijen ve su döngülerine olan etkileri örneklendirilir.
	11.4.6. Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçlerini küresel etkileri açısından analiz eder. a) Çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerine yer verilir.
	b) Teknolojik değişimlerin çevresel sonuçları ve insana etkilerine örnekler üzerinden değerlendirilir.
	12.3.8. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik özelliklerini karşılaştırır. b) Gayrisafi Milli Hasıla ve İnsani Gelişim Endeksi (İGE) gibi gelişmişlik ölçütlerinden yararlanılır.
Değerlendirme	12.4.2. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır.
	Çevre sorunlarının önlenmesinde insana düşen sorumluluğa yer verilir.
	9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir. a) Örnek olaylardan hareketle insanın atmosfer, litosfer, hidrosfer ve biyosfer üzerindeki etkilerine yer verilir. b) İnsanların doğal ortam üzerinde gerçekleştirdikleri değişimlerde, doğaya karşı duyarlı olmalarının gerekliliği vurgulanır.

Tablo 3’te doğa temel kavramıyla ilişkili ünite ve kazanımların yer aldığı görülmektedir. Toplam 18 kazanımın sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde 9. sınıfta 3, 10. sınıfta 2, 11. sınıfta 6 ve 12. sınıfta 7 kazanım yer almaktadır. Anahtar kavramlar içerisinde en fazla kazanımın doğa anahtar kavramıyla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Ünitelere göre kazanımların dağılımı incelendiğinde 9. sınıfta 1.

kazanım doğal sistemler, 2 kazanım ise çevre ve toplum ünitesinde yer almaktadır. 10. sınıfta 1 kazanım doğal sistemler, 1 kazanımda çevre ve toplum ünitesinde, 11. sınıfta 1 kazanım doğal sistemler, 3 kazanım beşerî sistemler ünitesinde bulunurken, 2 kazanımda çevre ve toplum ünitesinde yer almaktadır. 12. sınıfta ise, doğal sistemlerde 1 kazanım, beşerî sistemlerde 2 kazanım, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesinde 1 kazanım, çevre ve toplum ünitesinde 2 kazanımın yer almaktadır. Bloom taksonomisine göre sınıflandırdığımızda bilgi kategorisinde 10. sınıfta 1, 11. sınıfta 2 ve 12. sınıfta 4 kazanım bulunmaktadır. Kavrama kategorisinde 9. sınıfta 2 kazanım yer alırken, analiz kategorisinde 10 sınıfta 1 kazanım, 11. sınıfta 1 kazanım ve 12. sınıfta 2 kazanım bulunmaktadır. Değerlendirme kategorisi ise 9. sınıfta 1, 11. sınıfta 3 ve 12. sınıfta 1 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Doğa anahtar kavramıyla ilişkili olarak Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel alan basamaklarından uygulama ve sentez kategorilerinde kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 3. “Doğa” anahtar kavramının 2018 coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlardaki dağılımının Bloom taksonomisine göre analizi

Bilişsel alan basamağı	Sınıf, Ünite, Kazanım ve Açıklamaları
Bilgi	10.4.4. Afetlerden korunma yöntemlerini açıklar. a) Farklı ülkelerde doğal afetlere karşı yapılan uygulamalara yer verilir.
	11.1.4. Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini açıklar. a) Su döngüsü ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerine değinilir.
	11.2.11. Doğal kaynaklar ile ekonomi ilişkisini açıklar. a) Doğal kaynaklar sınıflandırılır. b) Tarihsel süreçte “doğal kaynakların değeri ve kullanımındaki değişim”e farklı bölgelerden örneklerle yer verilir.
	12.1.1. Doğa olaylarının ekstrem durumlarını ve etkilerini açıklar.
	12.2.14. Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar. a) Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir. b) Türkiye'nin dünya miras listesinde yer alan doğal varlıklar ile şehirleri sembolize eden doğal ve kültürel değerlere yer verilir.
	12.4.1. Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar. b) Sınırlı kaynak, tükenebilirlik, aşırı baskı, çevre sorunu ve doğayla uyumlu kalkınma (sürdürülebilir kalkınma) kavramlarının ilişkilendirilmesi sağlanır.
	12.4.4. Ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri açıklar. Doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditlere karşı duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır.
	9.1.1. Doğa ve insan etkileşimini örneklerle açıklar. b) Doğa-insan etkileşiminde insanların doğaya karşı göstermesi gereken duyarlılığa yer verilir.
	9.4.1. İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örneklendirir.
	10.1.17. Türkiye'deki doğal bitki topluluklarının dağılımını yetiştirme şartları açısından analiz eder.
Kavrama	11.2.12. Türkiye'deki doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişkiyi analiz eder. Türkiye'deki doğal kaynakların ekonomiye yansımalarının, istatistiki veriler ve görsellerden yararlanarak yorumlanması sağlanır.
	12.1.2. Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur. a) Gelecekte, doğal sistemlerdeki değişimlerin canlı yaşamı üzerindeki olası sonuçlarına vurgu yapılır.
	12.2.3. Nüfus, yerleşme ve ekonomik faaliyetlerde gelecekte olabilecek değişimlerle ilgili çıkarımlarda bulunur. Teknolojik değişimler ve doğa ilişkisine ait örneklerden yararlanılarak doğa ve uzayın kullanımına ait değerlendirmelere yer verilir.
	9.4.2. Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir. b) İnsanların doğal ortam üzerinde gerçekleştirdikleri değişimlerde, doğaya karşı duyarlı olmalarının gerekliliği vurgulanır.
Analiz	11.2.8. Doğal unsurları üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri üzerindeki etkisi açısından değerlendirir.
	11.4.4. Farklı gelişmişliğe sahip ülkelerdeki doğal kaynak kullanımını çevresel etkileri açısından değerlendirir. a) Doğal kaynakların etkin kullanımında çevre planlamasının önemine değinilir.
	11.4.7. Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını geri dönüşüm stratejileri açısından değerlendirir.
	12.3.9. Ülkelerin bölgesel ve küresel ilişkilerini doğal kaynak potansiyeli açısından değerlendirir. Doğal kaynaklar üzerinde, küresel güçlerin ekonomik ve siyasi etkilerine de yer verilir.
Değerlendirme	

Çevre anahtar kavramıyla ilgili olarak tablo 4 incelendiğinde 10 kazanım ve açıklamanın olduğu görülmektedir. Bu kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımı şu şekildedir. 9. sınıfta 1 kazanım, 11. sınıfta 5 kazanım ve 12 sınıfta 4 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar içerisinde 1 tanesi doğal sistemler ve 9 tanesi çevre ve toplum ünitesiyle ilişkilidir. Ayrıca bu kazanımlar Bloom taksonomisine göre

sınıflandırıldığında bilgi 2, kavrama 3, analiz 2, ve değerlendirme basamağında 3 kazanımın bulunmaktadır. Çevre kavramıyla ilgili uygulama ve sentez düzeyinde kazanım yer almamaktadır.

Tablo 4. “Çevre” anahtar kavramının 2018 coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlardaki dağılımının Bloom taksonomisine göre analizi

Bilişsel alan basamağı	Sınıf, Ünite, Kazanım ve Açıklamaları
Bilgi	12.4.1. Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar. b) Sınırlı kaynak, tükenebilirlik, aşırı baskı, çevre sorunu ve doğayla uyumlu kalkınma (sürdürülebilir kalkınma) kavramlarının ilişkilendirilmesi sağlanır. 12.4.3. Çevresel örgüt ve anlaşmaların çevre yönetimi ve korunmasına etkilerini açıklar.
Kavrama	9.4.1. İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örneklendirir. 11.4.1. Çevre sorunlarını oluşum sebeplerine göre sınıflandırır. 11.4.2. Madenlerin ve enerji kaynaklarının çevre üzerindeki etkilerini örneklerle açıklar.
Analiz	11.4.6. Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçlerini küresel etkileri açısından analiz eder. a) Çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerine yer verilir. b) Teknolojik değişimlerin çevresel sonuçları ve insana etkilerine örnekler üzerinden değerlendirilir. 12.4.2. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır. Çevre sorunlarının önlenmesinde insana düşen sorumluluğa yer verilir.
Değerlendirme	11.4.4. Farklı gelişmişliğe sahip ülkelerdeki doğal kaynak kullanımını çevresel etkileri açısından değerlendirir. a) Doğal kaynakların etkin kullanımında çevre planlamasının önemine değinilir. 11.4.5. Arazi kullanımına ilişkin farklı uygulamaları çevre üzerindeki etkileri açısından değerlendirir. 12.2.16. Türkiye'nin turizm politikalarını çevresel, kültürel ve ekonomik etkileri açısından değerlendirir.

Tablo 5'te mekân anahtar kavramıyla ilişkili kazanımlar yer almaktadır. Bu tabloda mekân kavramıyla ilişkili 8 kazanım bulunmaktadır. 9. sınıfta 1 kazanım bulunurken, 10. sınıfta 2, 11. sınıfta 3 ve 12. sınıfta 2 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların ünitelere göre dağılımı incelendiğinde doğal sistemlerde 1, beşerî sistemlerde 3, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesinde 3, çevre ve toplum ünitesinde ise 1 kazanım yer almaktadır. Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamağında yer alan bilgi kategorisinde 4, kavrama kategorisinde 1, analiz kategorisinde 2 ve değerlendirme kategorisinde 1 kazanımın olduğu görülmektedir. Mekân anahtar kavramıyla ilişkili olarak uygulama ve sentez kategorisinde kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 5. “Mekân” anahtar kavramının 2018 coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlardaki dağılımının Bloom taksonomisine göre analizi

Bilişsel alan basamağı	Sınıf, Ünite, Kazanım ve Açıklamaları
Bilgi	9.1.7. Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar. c) Mekânsal verilerin haritaya aktarımında nokta, çizgi ve alansal gösterimlerden yararlanılması sağlanır. 10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar. Coğrafi problemlerin çözümünde CBS ve diğer mekânsal teknolojilerden yararlanıldığına dair örneklere yer verilir. 11.3.2. Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışına etki eden faktörleri açıklar. b) Farklı kültür bölgelerinin dağılışı ve yayılışı güzergahları (İslam, Çin, Hint, Batı, Doğu, Slav-Rus ve Afrika kültür bölgeleri) dikkate alınarak kültür ile mekân arasındaki ilişkiye yer verilir. 12.2.14. Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisini açıklar. a) Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekân algısına olan etkisine yer verilir.
Kavrama	10.2.10. Göçün mekânsal etkilerini Türkiye'den örneklerle açıklar.
Analiz	11.3.3. Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder. a) Türk kültürünün doğuşu, gelişimi ve özellikleri mekânla ilişkilendirilerek verilir. 12.3.11. Ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirir. Sınır aşan sular sorunu dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ele alınır.
Değerlendirme	11.2.13. Türkiye'de uygulanan ekonomi politikalarını mekânsal etkileri açısından değerlendirir. Cumhuriyet'ten günümüze izlenen ekonomik politikalar içinde mekânsal farklılıkları gidermeye yönelik projeler ve uygulamalar ele alınır.

Coğrafya dersi öğretim programında insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilgili kazanımların ad ögesi olarak ifade edilen kavramsal ifadelerinin ontolojik değerlendirilmesi yapılarak, ontolojik alt kategorilere yerleştirilmiş şekilleri tablo 6'da görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde sınıf, ünite ve kazanım düzeyinde insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarıyla ilgili 36 kazanımın ontolojik değerlendirmesi

yapılmış 41 ad ögesi tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeye göre 4 ad ögesinin madde, 37 ad ögesinin süreç kategorisinde yer aldığı görülmektedir. İlgili kazanımlarda zihinsel durumlar kategorisine ait ad ögeleri bulunmamaktadır. Madde kategorisinde bulunan ad ögelerinden tamamı doğal türler alt kategorisinde yer almış olup, bunlardan 1 tanesi canlılar 3 tanesi de cansızlar alt kategorisine dahil edilmiştir. Geriye kalan 37 ad ögesi süreç kategorisine dahil olup bunların alt kategorilere dağılımı ise şu şekildedir. 23 tanesi süreç kategorisinin olay alt kategorisine, 14 tanesi de süreç kategorisinin sınırlı etkileşim alt kategorisine dahildir. Olay alt kategorisinde bulunan 23 ad ögesinin 15 tanesi olay alt kategorisinin kasıtlı, 8 tanesi de olay alt kategorisinin rastgele alt kategorisine dahil edilmiştir. Süreç kategorisindeki geriye kalan 14 ad ögesi sınırlı etkileşim alt kategorisinde bulunmaktadır. Bunların 3 tanesi yapay alt kategorisinde, 4 tanesi de doğal alt kategorisinde yer almaktadır.

Tablo 6. Coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlardaki bazı ad ögeleri ile ilgili ontolojik kategoriler

Sınıf, Ünite ve Kazanım No	9. 10. 11. 12. sınıf ünitelerinde yer alan kazanımlardaki kavramsal ifadeler	Tüm varlıklar							
		Madde		Süreç				Zihinsel durumlar	
		Doğal türler		İşlem	Olay		Sınırlı etkileşim	Duygusal	Kasıtlı
		Canlılar	Cansızlar		Kasıtlı	Rastgele	Yapay	Doğal	
9.1.1.	Doğa ve insan etkileşimi							X	
9.1.3.	Coğrafya biliminin gelişimini				X				
9.1.7.	Bilgileri haritalara aktarma				X				
11.1.3.	Madde döngüleri							X	
11.1.3.	Enerji akışı							X	
11.1.3.	Ekosistemin devamlılığı							X	
9.4.1.	İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimleri				X				
9.4.2.	Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimler				X				
11.4.6.	Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçleri					X			
12.4.1-2	Çevre sorunlarının önlenmesi				X				
12.3.8.	Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler				X				
10.1.17.	Türkiye'deki doğal bitki toplulukları	X							
11.1.4.	Su ekosisteminin unsurları		X						
11.1.4.	Su döngüsü							X	
11.1.4.	Dünyadaki su varlığı		X						
11.1.4.	Doğal sistemlerin işleyişi							X	
12.1.1	Doğa olayları							X	
12.1.2.	Doğal sistemlerdeki değişimler							X	
12.1.2.	Canlı yaşamı							X	
10.4.4.	Afetlerden korunma yöntemleri				X				
11.4.4.	Farklı gelişmişliğe sahip ülkelerdeki doğal kaynak kullanımı				X				
11.4.7.	Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı				X				
12.4.1.	Doğal çevrenin sınırlılığı						X		
12.4.4.	Ortak doğal ve kültürel miras					X			
11.2.8.	Doğal unsurları üretim, dağıtım ve tüketim süreçleri					X			
11.2.11.	Doğal kaynaklar ile ekonomi ilişkisi					X			
11.2.12.	Türkiye'deki doğal kaynaklar ile ekonomi arasındaki ilişki					X			
12.2.3.	Nüfus, yerleşme ve ekonomik faaliyetlerde gelecekte olabilecek değişimler					X			
12.2.12.	Türkiye'deki doğal ve kültürel sembollerin mekânla ilişkisi					X			
12.3.9	Ülkelerin bölgesel ve küresel					X			

	<i>ilişkileri</i>		
11.4.1.	<i>Çevre sorunlarının oluşum sebepleri</i>	x	
11.4.2.	<i>Madenlerin ve enerji kaynaklarının çevre üzerindeki etkileri</i>		x
11.4.5.	<i>Arazi kullanımına ilişkin farklı uygulamalar</i>	x	
12.4.3.	<i>Çevresel örgüt ve anlaşmalar</i>	x	
12.2.16.	<i>Türkiye'nin turizm politikaları</i>	x	
10.2.10.	<i>Göçün mekânsal etkileri</i>	x	
11.2.13.	<i>Türkiye'de uygulanan ekonomi politikaların mekânsal etkileri</i>	x	
10.4.1.	<i>Afetlerin oluşum nedenleri ve özellikleri</i>		x
11.3.2.	<i>Farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılışı</i>		x
11.3.3.	<i>Türk kültürünün yayılış alanları</i>		x
12.3.11.	<i>Ülkeler arasında sorun oluşturan mekânsal unsurlar</i>	x	

TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 yılında uygulamaya konulan coğrafya programının genel amaçları, vizyonu ve benimsenmiş olan ilkelerinde ağırlıklı olarak insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarının yer aldığı ifadeler bulunmaktadır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin kazanımları amaçlanan “*İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması*”, “*Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi*” (MEB, 2018) gibi 15 yeterlilikten 9 tanesinde insan, doğa, çevre ve mekân temel kavramlarının yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünyayla ilgili coğrafi bilinç kazanımları doğrultusunda belirlenen programın vizyonu ile programın benimsenmiş ilkelerinde de bu temel kavramların geçtiği maddelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

“*Doğa ve insana ait unsurları anlayarak mekânı doğru ve etkin kullanan*” bireyler yetiştirmek gibi programın vizyonunu oluşturan madde ile “*Program doğa ve insan etkileşimine duyarlı, doğaya uyumlu gelişmeyi hedef alan ve tasarruf yapmaya özendiren bir içeriğe sahiptir*” (Komisyon, 2006) ilkesini oluşturan maddeler bunlara örnek olarak verilebilir.

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere her programın kendine özgü ve programın bir nevi özetini sunan bazı temel kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlar aslında öğrencilere verilmesi gereken bilginin özünü oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu kavramlar programın detayları hakkında ip ucu veren önemli hususlardır. Ünlü 'ye (2014) göre, CDÖP' da ünitelerin konu veya temaları kazanımla sınırlandırılmıştır. Kazanımlar coğrafya programının teorik rehberleridir. Bu anlamda oluşturulacak olan ders araç ve materyalleri kazanımın çizdiği çerçeveye bağlıdır.

Bu bakımdan kazanımların çok yönlü analizlerinin yapılması derslerin uygulanması sırasında yapılacaklar konusunda bir yol haritası çizmemize imkân sağlayacaktır. Kılavuz bilgiler olan kazanımlar öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve davranışlar hakkında önemli bilgiler sunar. Artvinli 'ye (2010) göre, coğrafya programında amaç, kazanımların içeriğinin aktarılmasını etkinlikler yoluyla değil, “öğrencilere coğrafi becerileri kazandırmak” için kazanımları kılavuz olarak alıp etkinlikleri buna göre organize etmektir. Yani kazanımları, ulaşılması gereken bir amaç olarak değil, öğrencilere “coğrafi becerileri” kazandırmak için kullanılması gereken bir araç olarak düşünülmeliyiz.

Coğrafya dersi öğretim programındaki ilgili kazanımları bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirmek ders sırasında da öğretmenin ne yapacağına karar vermesi bakımından fayda sağlayacaktır. Bu durum dersin işleniş ve kullanılacak yöntem, yapılacak etkinlikler, coğrafi becerilerin kazandırılmasında neler yapılacağının planlanmasında anahtar rol oynayacaktır. Programındaki kazanımlarda yer alan temel kavramların hangi özellikler bakımından vurgulandığının belirlenmesi hem

kavramsal öğrenmeyi sağlayacak hem de konunun ana teması belirlenmiş olacaktır. Ayrıca ünitelerde yer alan kazanımları, konuları ve kavramları öğrencilerin zihinlerinde ontolojik kategorilere göre algılamaları ve yapılandırmaları da kavram yanlışlarının önlenmesine, bilgilerin doğru yapılandırılmasına ve aynı zamanda kalıcı olmasına da imkân sağlayacaktır. Ünlü (2014) kavramlar, o kazanım içinde yer alan, kullanılan ve öğrencinin öğreneceği temel sözcüklerdir. Bu sözcükler sayesinde kazanımda yer alan bazı sözcükler özetlenmiş olur. Bu kavramları ilgili kısımda “anahtar kavramlar”, “temel kavramlar” başlıkları altında gruplamak mümkündür. Bu kavramlar ayrı bir bölümde konu girişinde verilmelidir.

Bu bakımdan ünite konularının özeti durumunda olan kazanımların bilişsel alan basamağının hangi düzeyinde olduklarını tespit etmek için Bloom taksonomisine göre analizleri yapılarak sınıflandırılmışlardır. Yani ünitelerde yer alan temel kavramların sarmallık ilkesi bağlamında sınıf ve ünite düzeyine göre kazanımlarda geçme durumu ve bu kazanımların hangi bilişsel alan basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Yine aynı kazanımlarda yer alan ad öğeleri yani kavramsal ifadeler ontolojik açıdan değerlendirilerek hangi ontolojik kategoride yoğunlaştıkları ortaya konulmuştur. Böylece programda sınıf düzeylerine göre yer alan ünitelerdeki kazanımlarda geçen insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarının bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Ünlü (2014) coğrafya öğretim programı kapsamında yer alan konular, öğrencilerde coğrafi bilinç oluşmasına yönelik bütünsel ve sarmal olarak tasarlanmış, ayrıca program ünite, kazanım ve öğrenim etkinlikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Bloom taksonomisine göre, insan anahtar kavramı 9. sınıflarda bilgi, kavrama ve değerlendirme bilişsel alan basamaklarında yer alırken, 10. sınıfta insan anahtar kavramıyla ilgili kazanım bulunmamaktadır. İnsan anahtar kavramı ayrıca 11. ve 12. sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlarda bilişsel alan basamağının analiz alt basamağında geçmektedir.

“Doğa” kavramının Bloom taksonomisine göre kazanımlardaki dağılımı ise 9. sınıflarda 2 kazanım ve açıklama ile kavrama basamağında temsil edilirken, 1 kazanım ise değerlendirme basamağında yer almaktadır. 10. sınıflarda analiz basamağında 1 kazanım yer alırken, 1 kazanımda bilgi basamağında bulunmaktadır. 11. sınıflarda ise bilişsel alan alt basamaklarından bilgi basamağında 1, sentez basamağında 2 ve değerlendirme basamağında 3 kazanım ve açıklamaya yer verilmiştir. 12. sınıflarda ise bilgi basamağında 3, kavram basamağında 1, sentez basamağında 2, değerlendirme basamağında 1 kazanım bulunmaktadır.

“Çevre” anahtar kavramının sınıf düzeylerine göre kazanımlardaki dağılımı ise şu şekildedir. 9. sınıflarda kavrama basamağında 1 kazanım yer alırken 10. sınıflarda çevre anahtar kavramıyla ilgili kazanım bulunmamaktadır. 11. sınıflarda bilişsel alan basamaklarına göre bilgi 1, kavrama 1, analiz 1 ve değerlendirme basamağında ise 2 kazanım yer alırken, 12. sınıflarda bilgi basamağında 2, analiz basamağında 1 ve sentez basamağında 2 kazanım ve açıklama bulunmaktadır.

Kazanımlardaki “mekân” anahtar kavramının sınıf düzeylerine ve bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde 9. sınıflarda bilgi basamağında 1, 10. sınıf bilgi basamağında 2, 11. sınıf bilgi basamağında 1, analiz basamağında 1 ve değerlendirme basamağında 1 kazanımın bulunduğu görülmektedir. Yine 12. sınıf kazanımlarında bilgi basamağında 1 ve kavrama basamağında 1 kazanım bulunmaktadır.

Bu sonuçlara göre “doğa” anahtar kavramı 18 kazanım ve açıklama ile ilk sırada yer alırken, çevre anahtar kavramı 10 kazanım ve açıklama ile ikinci sırada bulunmaktadır. İnsan anahtar kavramı 9 kazanım ve açıklamayla üçüncü sırada, mekân anahtar kavramı ise 8 kazanım ve açıklamayla dördüncü sırada bulunmaktadır. 10. sınıf kazanımlarında insan kavramı yer almazken, doğa anahtar kavramı 10. sınıflarda sadece 1 kazanımda yer almaktadır. Yine çevre anahtar kavramı 10. sınıf kazanımlarında yer almazken, mekân anahtar kavramı 9. 10. 11. ve 12. sınıf kazanımlarında yer almaktadır.

Kazanımların Bloom taksonomisinin bilişsel alan alt basamaklarındaki dağılımı ise şu şekildedir. 9. sınıf bilgi 3, kavrama 5, değerlendirme 2; 10. sınıflarda bilgi 1, analiz 1; 11. sınıflarda bilgi 3, kavrama

1, analiz 4, sentez 2 ve değerlendirme 6; 12. sınıflarda ise bilgi 5, kavrama 2, analiz 3, sentez 3, ve değerlendirme kategorisinde 1 kazanımın olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda ise hiçbir sınıf düzeyinde kazanım tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre 9. sınıflarda bilgi ve kavrama düzeyinde kazanımlar ön plana çıkarken değerlendirme boyutunda da kazanımların olduğu görülmektedir. Sözcü ve Aydınöz (2019) 9. sınıf coğrafya dersine ait kazanım ve üniteleri yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan bilgi ve bilişsel süreç boyutları kapsamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda kazanımların en çok bilgi boyutunun kavramsal bilgi boyutuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kazanımların daha çok kavram öğretimini ön plana alacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. Kavramsal bilgi boyutu sınıflama ve sınıflar bilgisi ile ilke ve genellemeler bilgisi şeklindeki bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin coğrafya bilimine ait çoğu kavramı ilk kez 9. sınıf coğrafya dersinde kazanacak olmalarından dolayı bu sınıf düzeyinde kavramsal bilgi boyutunun yoğun bir şekilde yer alması gerektiği bir neden olarak gösterilebilir. 9. sınıf coğrafya derslerinin tüm ünitelerinde kavramsal bilgi boyutunun en fazla orana sahip olması da bu sonucu desteklemektedir.

11. ve 12. sınıflarda bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde kazanımların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, müfredatın içerik olarak belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için öğrencilerin öğrenecekleri bilgileri önce temel seviyeden başlayarak öğrenmeleri ve daha sonra üst düzey bilişsel seviyede yorum yapmalarına imkân sağlayacak bilgilerin verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Artvinli'ye (2010) göre, yeni yaklaşımda etkinlikler öğrenci merkezli olacağından dolayı kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutları da göz önüne alınarak ders tasarımının yapılması mümkündür. "Bilgiyi kim üretecek?" sorusuna yanıt verebilmek için, öğrenme-öğretme süreçlerinde mümkün olduğunca bu aşamalarında da hesaba katılması gerekmektedir. Birgin'e (2016) göre, Bloom taksonomisi hiyerarşik bir yapıda olup, düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru ilerlemektedir. Bu basamaklar içerisinde yer alan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları temel becerileri oluşturmaktadır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerilerini gerektiren bir seviye olarak değerlendirilmektedir.

Coğrafya dersi öğretim programında insan, doğa, çevre ve mekân kavramlarıyla ilgili kazanımların ad ögesi olarak ifade edilen kavramsal ifadelerin ontolojik değerlendirilmesi yapılarak ontolojik alt kategorileri incelendiğinde sınıf, ünite ve kazanım düzeyinde 36 kazanımda 41 ad ögesi tespit edilmiş ve ontolojik değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucuna göre 4 ad ögesinin madde, 37 ad ögesinin ise süreç kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Kazanımlarda zihinsel durumlar kategorisine ait ad ögelerinin bulunmadığı görülmektedir. Madde kategorisinde bulunan ad ögelerinden tamamı doğal türler alt kategorisinde yer alıp 1 tanesi canlılar 3 tanesi de cansızlar alt kategorisine dahil edilmiştir. Geriye kalan 37 ad ögesi süreç kategorisine dahil olup alt kategorilere dağılımı şu şekildedir. Bu ad ögelerinden 23 tanesi süreç kategorisinin olay alt kategorisine aittir. 14 ad ögesi süreç kategorisinin sınırlı etkileşim alt kategorisine dahil edilmiştir.

Süreç kategorisinin olay alt kategorisinde yer alan 23 ad ögesinin de 15 tanesi olay alt kategorisinin kasıtlı alt kategorisine ve 8 tanesi de yine olay alt kategorisinin rastgele alt kategorisine dahil edilmiştir. Süreç kategorisindeki geriye kalan 14 ad ögesi ise süreç kategorisinin sınırlı etkileşim alt kategorisinde bulunmaktadır. Sınırlı etkileşim alt kategorisinin yapay alt kategorisinde 3 ad ögesi yer alırken, doğal alt kategorisinde ise 11 ad ögesi bulunmaktadır.

Sınıf düzeyine göre değerlendirdiğimizde madde kategorisinin doğal türler alt kategorisine dahil canlı kategorisinde 10. sınıflarda 1 ad ögesi, cansızlar alt kategorisinde ise 11. sınıflarda 2, 12. sınıflarda 1 ad ögesinin yer aldığı görülmektedir. Süreç kategorisinin işlem kategorisinde ad ögesi bulunmazken süreç kategorisinde bulunan olay alt kategorisinin kasıtlı alt kategorisinde 9. sınıflarda 4 ad ögesi, 10. sınıflarda 2 ad ögesi, 11. sınıflarda 5 ad ögesi ve 12. sınıflarda 4 ad ögesi yer almaktadır. Yine olay kategorisinin rastgele alt kategorisinde 11. sınıflarda 4 ad ögesi, 12. sınıflarda 4 ad ögesi bulunmaktadır. Süreç kategorisinin sınırlı etkileşim alt kategorisinin yapay alt kategorisinde 11. sınıflarda 2 ad ögesi, 12.

sınıflarda 1 ad ögesi, süreç kategorisinin doğal alt kategorisinde ise 9. sınıflarda 1 ad ögesi, 10. sınıflarda 1 ad ögesi, 11. sınıflarda 6 ad ögesi ve 12. sınıflarda 3 ad ögesi bulunmaktadır.

Coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarında böyle bir sınıflandırmanın yapılması ünitelerde yer alan tüm konuların ve konulardaki kavramların ontolojik sınıflandırmalarının yapılarak ait oldukları özelliklere göre öğretilebileceğini göstermektedir. Böylece anlamlı öğrenme gerçekleşeceğinden öğrenciler kavramları ontolojik sınıflandırmanın kurallarına göre öğrenecek ve kavram yanlışları oluşmayacaktır. Akgün ve Gülmez (2015) yaptıkları araştırmada üniteye yer alan konuların ontolojik kategorilere yerleştirilmesiyle hem öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının sebeplerinin belirlenmesi hem de önlenmesi konusunda yapılması gerekenlerin açıkça görüldüğünü ifade etmişlerdir. Şen ve Yılmaz'a (2012) göre, öğrencilerdeki kavram yanlışlarının sebebi bir ontolojik kategoriye ait olan bir kavramı yanlış bir kategoriye yerleştirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bir kavramı bir kategoriye yerleştirdiğimizde o kavram ilgili kategorinin bütün özelliklerini taşıması gerekir. Bu yüzden yanlış kategorileştirmenin önlenmesi için öğrencilere ontolojik kategoriler arasındaki farklılıkları iyi anlamaları gerektiği kavratılmalıdır. Ayna ve Deniz'e (2022) göre, öğretmen eğitim öğretim süreciyle ilgili olarak belirlenmiş amaç ve hedefler doğrultusundaki kazanımları en iyi şekilde öğrencilere kazandırmaktır. Diyarbekir (2020) bir öğretmenin ontolojik kategorilerle ilgili olarak bilgi sahibi olması durumunda ve kavram yanlışını tespit etmesi halinde, nasıl davranacağını, kavram yanlışının sebebini ve nasıl giderileceğini daha kolay yorumlayarak sonuca ulaşacağını ifade etmektedir. Sarı ve Bayram'a (2018) göre, öğrencilerdeki kavram yanlışları ontolojik açıdan değerlendirildiğinde, bu yanlışlarının giderilmesi için doğru yöntem ve tekniklerin seçilmesinin kolaylaşacağı ve öğretmenlere/uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Coğrafya dersi öğretim programında geçen insan, doğa, çevre ve mekân anahtar kavramlarının bilişsel alanda hedeflenen sınıflandırmaya göre farklı kategorilerde yer aldığı görülmektedir. 9. ve 10. sınıf düzeylerinde bilgi ve kavrama seviyesinde kazanımlar bulunurken, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde de kazanımlar bulunmaktadır. Yine 11. ve 12. sınıf düzeylerinde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren kazanımlar ağırlıklı olarak yer alırken bilgi ve kavrama düzeyinde de kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kazanımların programın yapılandırmacı yaklaşım temelinde ve sarmal bir yapıda hazırlandığını göstermektedir. Ayrıca coğrafya dersi öğretim programında kazanımların ünite ve sınıf seviyesine göre dağılımının dikkate alınarak hazırlandığı ve programın bütünsellik ilkesi kapsamında tasarlandığı söylenebilir.

Coğrafya dersi öğretim programında ilgili kavramların ontolojik değerlendirmesi yapıldığında öne çıkan kategorinin süreç kategorisi olduğu dikkat çekmektedir. Değerlendirme sonucuna göre 4 ad ögesinin madde, 37 ad ögesinin ise süreç kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Süreç coğrafi oluşumlarda yapı ve zamanla birlikte önemli bir faktör olarak bilinmektedir. Coğrafi oluşumlar, özellikle yer şekillerinin oluşumu süreç, yapı ve zaman gibi bu üç faktöre bağlıdır. Dolayısıyla ontolojik değerlendirmede kazanımlardaki ad öğelerinin süreç kategorisinin alt kategorisinde bulunan olay ve sınırlı etkileşim kategorilerinde çıkması coğrafya biliminin özelliğini yansıtmaktadır. Yine bu kategoriler altında yer alan alt kategoriler incelendiğinde ad öğelerinin önemli bir kısmının olay alt kategorisinin kasıtlı alt kategorisinde bir kısmının da olay alt kategorisinin doğal alt kategorisinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sonuçta aslında coğrafya biliminin konusunu özetlemektedir. Yani bu kategoriler insan ve ortam arasındaki ilişkileri açıklayan ifadelerdir. Kısaca bu sonuç ile coğrafi oluşumların bir kısmının insanın müdahalesi ile bir kısmının da doğal olarak gerçekleştiğini açıklayan ifadeler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, coğrafya dersi öğretim programında yer alan temel kavramların kazanımlarda hedeflenen bilişsel alan basamaklarına göre hangi seviyede olduklarının belirlenmesi ders konularının da hangi düzeyde işlenmesi gerektiğine karar verme bakımından önemli bir durumdur. Böylece derslerin işlenme şekli de belirlenmiş olur. Derslerde kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin kavramları doğru ontolojik kategoriye/alt kategoriye yerleştirme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer önemli bir hususta ders planları, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme teknikleri hazırlanırken öğrencilerin hem üst düzey bilişsel bilgi ve beceri kazanmaları hem de kavramları

doğru anlamlarıyla zihinlerinde yapılandırabilmeleri için programın sarmallık ilkesi kapsamında bilişsel alan boyutları ve ontolojik özellikleri göz önüne alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, M. G. (2019). Coğrafya Dersi Öğretim Programında Kazanımların Seçimi ve Analizi, Editör: Ülkü Eser Ünalı içinde *Coğrafya Öğretimi-I*, (179-196). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akdemir, İ. O. ve Akengin, H. (2015). Coğrafya Biliminin Tanımı, İlkeleri, Konusu, Bazı Temel Kavramları ve Öğretimi, Editörler: Hamza Akengin ve İskender Dölek içinde *Genel Fiziki Coğrafya*, (1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün, A. ve Gülmez, H. (2015). Ortaokul Fen ve Teknoloji Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planlarının Ontolojik Açından İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 73-89.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SSPS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Arı, R., Üre Ö. ve Yılmaz H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)* (3. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Atalay, İ. (2012). *Genel Fiziki Coğrafya*. İzmir: META Basım Matbaacılık Hizmetleri.
- Aydın, F. ve Güngördü, E. (2016). *Coğrafya Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayna, Y. ve Deniz, L. (2022). Ücretli öğretmenlik: Bir metafor çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 53-71.
- Ayvacı, H. Ş., Alev, N. ve Yıldız, M. (2014). Öğrenme Kazanımlarının Tasarlanma Sürecine İlişkin Lisansüstü Öğrencilerinin Zihinsel Modellerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1013-1030.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı, 9. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. (Editörler: E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat), Matematik eğitiminde teoriler içinde (839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (Eds.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Chi, M. T. H., & Slotta, J. D. (1993). The Ontological Coherence of Intuitive Physics. Commentary on A. diSessa's "Toward an Epistemology of Physics." *Cognition and Instruction*, 10, 249-260.
- Chi, M. T. H., Slotta, J. D., & Leeuw, N. (1994). From Things to Process: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction*, 4, 27-43.
- Chi, M.T.H. (1997). Creativity: Shifting across ontological categories flexibly. Ward, T. B., Smith, S. M ve Vaid, J. (Eds.), An investigation of Conceptual Structures and Processes, DC: *American Psychological Association*, Washington, 209-234.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve S. B. Demir, Orijinal çalışma basım tarihi: 2013). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Cumhur, F., Çavdar, O. ve Polat, S. (2018). Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmeni Adaylarının Bloom Taksonomisi'ne Göre Oluşturdukları Soruların Değerlendirilmesi, *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*. 5(28), 3243-3252.
- Dere, İ. ve Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin İklimle İlgili Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 182-198.
- Diyarbakir, G. (2020). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgılarının Ontoloji Temelinde Belirlenmesi ve Animasyon Destekli Öğretimle

- Giderilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ecevit, T. ve Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin Fen Kavram Öğretimleri, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16(1): 129-150.
- Gemici, Ö. (2012). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Öğretimi* (Editör Özgür Taşkın) içinde *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (125-148). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> [pdf] adresinden erişilmiştir (21 Temmuz 2023).
- İnan, S. ve İraz S. (2021). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Bilgileri ile Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Tespiti ve Arasındaki İlişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 16-33.
- İnel, Y., ve Sezer, A. (2017). Coğrafya Konuların Öğretiminde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 473-491.
- İşman, A., Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (4. Baskı), İstanbul: Değişim Yayınları.
- Johnston, A. T. ve Southerland, S. A. (2000). A Reconsideration of Science Misconceptions Using Ontological Categories". *National Association for Research in Science Teaching International Conference*, New Orleans, LA.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Komisyon, (2006). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (2005 Programı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayın Teknikleri* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2012). Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf> (26. Temmuz 2023).
- MEB. (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi öğretimi programı (CDÖP)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> (23 Haziran 2023).
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Okur, M. ve Kızıl, R. (2023). Video Oyunlarında Çevre ve Mekân Algısı, *Turkish Journal of Fashion Design and Management (TJFDM)*, 5 (1): 1-15.
- Öden Acar, A. (2010). *Öğretmen Adaylarının Elektromanyetik İndüksiyon Konusunda Kavramsal Anlamalarının Ontolojik Yaklaşımına Göre Tespiti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sarı, A. ve Bayram, H. (2018). Ontoloji Temelinde Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Maddenin Yapısı ve Özellikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 225-246.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sera, M.D., Gathje, J. & del Castillo Pintado, J. (1999). Language and Ontological Knowledge: The Contrast Between Objects and Events Made By Spanish and English Speakers. *Journal of Memory and Language*, 41, 303-326.
- Smith III, J. P., diSessa, A. A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge İn Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözcü, U. ve Aydınözü, D. (2019). 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 41-50.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2019). Coğrafya Derslerinde Mekânsal Düşünme Öğretimi Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Aegean Geographical Journal*, 28(2), 213-225.
- Şen, Ş. ve Yılmaz, A. (2012). Erime ve Çözünmeyle İlgili Kavram Yanılgılarının Ontoloji Temelinde İncelenmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 54-72.
- Topalsan, A. K., Bayram H. (2018). Identifying Prospective Primary School Teachers' Ontologically Categorized Misconceptions on the Topic of "Force and Motion. *Turkish Science Education*, 16(1), 85-109.
- Topalsan, A.K. ve Bayram, H., (2017). Eliminate with Created Argument Environment after Evaluated and Categorized Misconceptions in an Ontological Sense. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 1-19.
- Tunalı, İ. (1971). *Sanat Ontolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 1515.
- Türker, A. (2019). Coğrafya dersi Öğretim Programlarının Kısa Tarihçesi ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Editör: Ülkü Eser Ünalı içinde *Coğrafya Öğretimi-I* (129-164). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi* (I. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The scope of the subjects can be understood by knowing to what extent the basic concepts in the units in the geography curriculum are reflected in the unit outcomes. In this regard, knowing the distribution and scope of unit outcomes according to grade levels will be a guide on many issues such as the method and technique the teacher will use, the knowledge and skills to be acquired by the students, measurement, and evaluation. In this regard, it is very important to acquire knowledge about the subject by making detailed and different analyzes of the outcomes.

Outcomes are guiding expressions that correspond to the information expected to be learned (Sözcü and Aydınözü, 2019). How should this information be learned and how should it be structured in the mind? When this question is answered, it can be said that the information learned by students will be accurate, permanent, and usable. Although many methods and techniques can be used for this, the information must be learned in a certain hierarchy and meaningfully. While the cognitive stages of Bloom's taxonomy provide this hierarchy, ontological classification and categorization ensure correct learning of concepts and information and prevent the formation of misconceptions.

In the work named "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains" published by Bloom and his friends in 1956, they expressed the taxonomy by dividing it into six main categories as "Knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation" (Bloom *et. al.*, 1956).

According to the ontological view, all entities in the world fall into three basic ontological categories. These categories are "matter", "processes" and "mental states". There is also a hierarchy of subcategories embedded within each of these main categories. Processes are divided into events, procedures and limited interactions; Matter is divided into natural types and artificial ones (Chi and Slotta 1993).

Purpose of the Research: The purpose of this research is to reveal at which cognitive levels the outcomes consisting of key concepts are located according to Bloom's taxonomy. In addition, it is among our aims to evaluate the situation by classifying the noun elements (conceptual expressions) in the outcomes containing the same concepts according to ontological categories.

Materials and Methods: In this research, document analysis, one of the qualitative research designs, was used. Document analysis can be defined as the collection and examination of written and visual material (Sönmez and Alacapınar, 2011).

Collecting Data: The data in the research were obtained from the 2018 Geography Course Curriculum (MEB, 2018) published by the Ministry of National Education. A total of 130 learning outcomes of the 2018 geography curriculum in the units for the 9th, 10th, 11th and 12th grades were examined. The status of the outcomes related to the concepts of human, nature, environment and place in the 2018 Geography Course Curriculum according to grade levels and the points where they are mentioned in the units have been determined. In addition, the noun elements mentioned in the 9th, 10th, 11th and 12th grade outcomes were identified and evaluated from an ontological perspective.

Data Analysis: Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data in the research. Content analysis was used in the analysis according to Bloom's taxonomy, and descriptive analysis was used in evaluating the noun elements in the outcomes according to the relevant ontological categories.

Validity and Reliability: The validity of this research was carried out according to the expert review criterion (according to Yıldırım and Şimşek, 2011). For the reliability of the research, in the first stage, the same data set was coded separately by two researchers and their similarities and differences were discussed. Then, the points of disagreement between the coders were reviewed and a consensus was tried to be reached. The concordance coefficient of the codes that reached consensus among experts was calculated with the formula of Miles and Huberman (1994), Reliability of data analysis = Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100. The reliability of coding agreement between coders was found to be 93% on average for Bloom's taxonomy and 90% on average for ontological analysis, and agreement was achieved.

Findings: The 2018 Geography course curriculum was prepared in a spiral structure based on the constructivist approach (Türker, 2019). It is seen that the basic structure of the 2018 geography course curriculum consists of the units of Natural Systems, Human Systems, Global Environment: Regions and Countries, Environment and Society (MEB, 2018). In this context, a total of 130 outcomes in the 2018 Geography course curriculum were examined and 35 of these outcomes were determined to be study-related outcomes. The cognitive domains that correspond to 35 outcomes related to the concepts of human, nature, environment and place, which are among the basic concepts of the science of geography, in Bloom's Taxonomy were determined and their distribution was created according to grade level and units.

It is seen that the key concept of human is mentioned in 9 learning outcomes at the 9th, 11th and 12th grade levels. When these concepts are examined according to grade levels, it is seen that 5 of them are in the units of 9th grade, 2 of them are in the units of 11th grade and 2 of them are in the units 12th grade. When the distribution of a total of 18 learning outcomes related to the key concept of nature is examined according to grade levels, there are 3 learning

outcomes and explanations in the 9th grade, 2 in the 10th grade, 6 in the 11th grade and 7 in the 12th grade. It is noteworthy that among these concepts, the learning outcomes are mostly related to key concept of nature. 10 learning outcomes and explanations regarding the key concept of environment have been determined. The distribution of these outcomes according to grade levels is as follows: There is 1 learning outcome in the 9th grade, 5 learning outcomes in the 11th grade, and 4 learning outcomes in the 12th grade. 8 outcomes have been identified related to the concept of place; there is 1 outcome in the 9th grade, 2 outcomes in the 10th grade, 3 outcomes in the 11th grade, and 2 outcomes in the 12th grade. An ontological evaluation of 36 outcomes related to the key concepts of human, nature, environment and place was carried out at the class, unit and outcome level and it was determined that there were 41 noun elements. According to this evaluation, it is seen that 4 noun elements are in the category of “matter” and 37 noun elements are in the category of “process”.

Result and Discussion: When the distribution of outcomes according to the cognitive domains of Bloom's taxonomy is examined, while outcomes in the domains of knowledge and comprehension come to the fore in the 9th grade, it is seen that there are also outcomes in the domain of evaluation. Sözcü and Aydınöz (2019) examined the 9th grade geography course outcomes and units according to the knowledge and cognitive process dimensions of the renewed Bloom taxonomy. Accordingly, it was concluded that the achievements were mostly represented by the conceptual knowledge dimension. This situation can be interpreted as the outcomes focusing on concept teaching.

It is noteworthy that there are outcomes at the domains of knowledge, comprehension, analysis, synthesis and evaluation in the units of 11th and 12th grades in the geography course curriculum. This result means that in order for the curriculum to achieve the goals determined in terms of content, students will be able to adapt the information they have learned to new situations and acquire knowledge at a metacognitive level where they can comment. According to Birgin (2016), Bloom's taxonomy is hierarchical and progresses from low mental level to high mental level. While the knowledge, comprehension and application steps are defined as basic skills, the analysis, synthesis and evaluation steps are seen as high-level thinking skills.

When the ontological evaluation of the learning outcomes was made, 41 noun elements were identified in 36 outcomes at the class and unit level. It is seen that 4 noun elements are involved in the category of “matter” and 37 noun elements are included in the category of “process”. There are no noun elements belonging to the category of “mental states” in the outcomes.

As a result, determining the level of the basic concepts in the geography course curriculum according to the cognitive domains targeted in the achievements is an important situation in terms of deciding at what level the course subjects should be taught. Thus, the way the courses are taught can be determined. In order for conceptual learning to occur in lessons, students' skills in placing concepts in the correct ontological category/subcategory must be improved. Another important issue is that while preparing lesson plans, course materials, methods and techniques, measurement and evaluation techniques, cognitive field dimensions and ontological categories should be taken into consideration within the scope of the spirality principle of the program, so that students can both acquire high-level cognitive knowledge and skills and structure the concepts in their minds with their correct meanings.

1891 Tarihli Darülmualimin Nizamnamesi

Kerim SARIÇELİK¹ Öztürk KART²

¹ Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, ksaricelik@erbakan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2827-6132>

² Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, okart@erbakan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2554-2837>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 04.11.2023
Kabul: 14.12.2023
Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:
Darülmualimin,
Öğretmen yetiştirme,
Eğitim tarihi,
Nizamname.

Osmanlı genel eğitimini şekillendiren önemli bir belge olan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Darülmualiminle ilgili bazı kararlar alınmıştır. Fakat tüm çabalara rağmen tasarlanan öğretmen yetiştirme sistemi kurulamayınca Maarif Nezareti 1891 yılında güncel ihtiyaçları da dikkate alarak bir nizamname layihası hazırlamıştır. Hükümet tarafından bazı değişikliklerle kabul edilen nizamname, 29 Ekim 1891 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Nizamnamede, Darülmualimin iki sene eğitim verilecek, ibtidai, rüştiye ve aliye şubelerinden oluşan bir eğitim kurumu olarak tanımlanmıştır. Her bir şubenin giriş şartları, öğrenci sayısı ve ders programları belirlenmiştir. Darülmualimin öğrencilerine bulundukları şubeye göre burs verilecek, her sene ders kitapları parasız dağıtılacaktı. Okul mezunlarına atamalarda öncelik verilecek, öğretmenlik görevini kabul etmeyenlere ise bazı yaptırımlar uygulanacaktı. Nizamnamede ayrıca öğretmenliğe atanacaklar için Maarif bünyesinde bir terfi sistemi de kurulmuştu. 1891 tarihli bu nizamname yayınlandığı şekliyle kalmamış, zaman içinde üzerinde bazı değişiklikler de yapılmıştır. Bu değişiklikleri H. 1316, H. 1317 ve H. 1318 Maarif Nezareti Salnamelerinden takip etmek mümkündür. Bu değişiklikler özellikle Darülmualiminin kayıt, kabul ve mezuniyet şartları, barındıracağı laboratuvar ve diğer uygulama birimleri ile eğitim araç gereçleri etrafında toplanmaktadır. Ancak Nizamnamede asıl önemli değişikliklerin ders programlarında yapıldığı görülmektedir. Buna göre programlarda hem haftalık ders saatleri artırılmış hem de yeni dersler müfredata eklenmiştir. Özellikle Aliye şubesinde eğitim süresi üç yıla çıkarıldığından ders programı tamamen yeniden değiştirilmiştir.

Teacher Training School Regulations dated 1891

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 04.11.2023
Accepted: 14.12.2023
Published: 31.12.2023

Keywords:

Values Alignment,
Darülmualimin,
Teacher training,
Education history.

In the Regulation for the General Education (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) dated 1869, an important document that shaped Ottoman general education, some decisions were taken regarding "Darülmualimin" as an institution that trained teachers. However, when the designed teacher training system could not be established despite all efforts, the Ministry of Education prepared a draft regulation in 1891, taking into account current needs. The regulation, accepted by the government with some changes, came into force on 29 October 1891. In the regulation, Darülmualimin was defined as an educational institution consisting of primary, secondary and senior branches, where education would be provided for two years. The entry requirements, number of students and course schedules for each branch were determined. Scholarships would be given to Darülmualimin students according to the branch they were in, and textbooks would be distributed free of charge every year. School graduates would be given priority in appointments, and some sanctions would be imposed on those who did not accept the teaching position. The regulation also established a promotion system within the Maarif for those who would be appointed as teachers. This regulation, dated 1891, did not remain as it was published, and some changes were made over time. It is possible to follow these changes in the Ministry of Education Yearbooks (Maarif Nezareti Salnamesi) of 1316 H., 1317 H. and 1318 H. These changes are especially centered around the registration, acceptance and graduation conditions of the Darülmualimin, the laboratory and other practice units it will host, and educational equipment. However, it can be seen that the real important changes in the Regulations were made in the curriculum. Accordingly, weekly course hours have been increased and new courses have been added to the curriculum. Especially in the Aliye branch, the course schedule has been completely changed as the education period has been increased to three years.

Atıf/Citation: Sarıçelik, K., & Kart, Ö. (2023). 1891 tarihli Darülmualimin nizamnamesi. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 48-61.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için bilgi birikimlerini, kültürlerini, ahlak normlarını yeni nesillere aktarmak isterler. Böylece toplumsal değerler her defasında yeniden üretilir. Öğretmenler son derece önemli olan bu işlevin gerçekleşmesinde rol alırlar. Öğretmenlik bu bakımdan tarihin en eski uğraşlarından birisi kabul edilebilir. Fakat öğretmenliğin profesyonel bir meslek hâline gelmesi, eğitimi bir kamu görevi sayan modern devlet anlayışının ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Gerçekten de devletin, vatandaşlarının eğitim-öğretim işini üstlenmesi, bütçesinden kaynak aktarması ilk kez Fransa’da ihtilalden sonra kabul edilen 1791 Anayasasında söz konusu olmuştur (Kafadar, 1997: 37-38). İhtilalin getirdiği değerleri geniş halk kitlelerine benimsetmek amacıyla parasız örgün eğitim kurumları açılmış, eğitim laikleştirilirken öğretmen kamu görevi yapan bir memur hâline getirilmiştir. Aynı dönemde Avrupa’da yaşanan sanayi devrimi eğitimin kitleleşmesini hızlandırmış, iş bölümü ve mesleki uzmanlaşmayı ortaya çıkarmıştır. Zamanla usta çırak ilişkisi çerçevesinde edinilen meslekler dahi örgün eğitimin çatısı altına alındığından öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek olmuştur (Özpolat, 2005: 228-230). Bu nedenlerle belirli standartlara sahip yetkin öğretmen yetiştirme meselesi devletler için önemli bir görev hâline gelmiştir.

Osmanlı Devleti’nde modern anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu, modern devleti oluşturmaya yönelik reformların hayata geçirildiği Tanzimat Döneminde söz konusudur. Tanzimatçı devlet adamları, yeni bir devlet ve yönetim anlayışı getirmeyi amaçlayan Tanzimat reformlarının modern bir eğitim sisteminin kurulmasıyla başarılı olabileceğini düşünerek bu alanda birçok düzenleme yapmışlardı (Taşer, 2010: 160). Kaldı ki geniş halk kitlelerine belirli düzeyde eğitim vermeden ve iyi eğitilmiş memurlardan oluşan bir bürokrasi meydana getirmeden yapılacak düzenlemeler kâğıt üzerinde kalmaya mahkûmdur. İşte bu gerekçelerle devlet, eğitim işlerine el atmış bir taraftan geleneksel eğitim kurumları yanında modern okullar açmaya başlamış diğer taraftan öğretmen meselesini gündemine almıştı (Osmani ve Pay, 2018:224). Gerçekten de öğretmen, meydana getirilen eğitim sisteminin en önemli unsurlarından birisi hâline gelmişti. Oysa mevcut öğretmenler nitelik ve nicelik bakımından ihtiyaçları karşılayacak düzeyde değildi. Akademik ve pedagojik donanımları yeterli olmayan dar görüşlü geleneksel öğretmen profili kıyasıya eleştirilmekteydi. Sadece öğreteceği konuları bilen değil bunu nasıl etkili bir şekilde öğreteceğini bilen, yeniliklere açık öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktaydı. O hâlde modern eğitim anlayışına uygun yeni tarz öğretmenler yetiştirilmeliydi. Böylece devlet yıllarca ihmal edilen bir alana girmiş oluyordu.

Tanzimat Dönemi’nde ilk örnek öğretmen okulu başkentte 1848 yılında *Darülmuallimin* adıyla açıldı. Rüştîye mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretime başlayan bu eğitim kurumunun işleyişe dair mevzuatı hazırlanmak suretiyle öğretmen yetiştirme politikasının ana hatları da belirlenmişti. Darülmuallimin’in ilk nizamnamesi 1 Mayıs 1851 tarihinde yürürlüğe girmiştir (BOA, İ.MVL; 211/6894). Bu nizamnamede yer alan temel ilke ve kurallar, oluşturulmak istenen öğretmen yetiştirme sisteminin ilk örnekleri olması bakımından önemlidir. Bu kurumun ardından temel eğitime nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla bir başka öğretmen okulu Darülmuallimin-i Sıbyan, Beyazıt’ta eski Matbaa-i Âmire binasında 15 Kasım 1868 tarihinde eğitim-öğretime başladı (Mahmud Cevâd, 1338; 99). Eğitim modernleşmesinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretmen yetiştirme sistemi yeniden kurgulanarak İstanbul’da rüştiye, idadi ve sultani kısımlarından oluşacak bir Büyük Darülmuallimin’in kurulmasına karar verildi (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi madde; 52-67; BOA, Y.E.E; 112/6). Tasarlanan rüştiye şubesi 1870 yılında açılmış, idadi şubesi 1874 yılında eğitim-öğretim veremeye başlamışsa da aliye şubesi olarak da adlandırılan bu kısım, istikrarlı bir çizgi izleyememiş zaman zaman faaliyetlerini sonlandırmak mecburiyetinde kalmıştır (Koçer, 1991; 147). Sultani şubesi ise hiçbir zaman açılmamıştır (Altın, 2009; 85-86). Çünkü sultani mektepleri ancak 1908 yılından sonra on iki vilayet merkezindeki idadilerin sultaniye dönüştürülmesiyle ülkede yaygınlaşmaya başlamıştır (Öztürk 2005; 207).

Maarif Nezareti, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde çerçevesi çizilen sistemin kurulamaması ve zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlar nedeniyle 1891 yılında öğretmen yetiştirme programında yeni bir düzenlemeye gitmeye karar verdi. Bu amaçla Meclis-i Maarifçe bir nizamname layihası hazırlanarak Şûra-yı Devlet'e gönderildi. Şûra-yı Devlet Tanzimat Dairesinde yapılan toplantı sonunda nizamname layihası üzerinde bazı değişiklikler yapılarak *Maârif Umûmiye Nizamnâmesinin İkinci Faslı'nın Dârülmuallimîn Hakkındaki Mevadını Tâdil Eden Nizamnâme* adıyla son şekli verildi (BOA, İ. MMS 126/5394). Nizamname, 29 Ekim 1891 tarihinde yürürlüğe girdi (Düstur, I. Tertib, C. VI; 1134-1139). İlgili nizamname ve ders programı Maarif Nezareti'nin resmi yayınları olan H. 1316, H. 1317 ve H. 1318 tarihli salnamelerde de aynı başlık altında yayınlanmıştır (Salname-i Nezaret-i Maarif, H. 1316; 127-134, H. 1317; 129-136, H. 1318; 133-140).

Eğitim tarihi çalışmalarında sıklıkla müracaat edilen ve yukarıda işaret edilen kaynaklardan ulaşılabilen 1891 tarihli nizamname metinleri sanıldığı gibi aksine aynı içeriğe sahip değildir. Arşiv belgesinde yer alan nizamname layihası, ilgili mercilerce onaylanmış değildir. Sadece bir öneri niteliğindedir ve zaten üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Düstur'da yayınlanmış olan metin, resmî olarak kabul edilen ve yürürlüğe giren metindir. İşin ilginç yanı Maarif salnamelerinde yer alan ve bazı araştırmalarda 1891 nizamnamesi olarak referans gösterilen nizamname metinlerinde, bazı maddelerin değiştirilmiş olmasıdır. Üstelik salname koleksiyonları içinde 1898-1901 yılları arasında yayınlanmış olan metinlere ek olarak verilen darülmuallimin ders programları 1891 yılındaki programlardan farklıdır. Bu durum araştırmacılar açısından karışıklığa neden olmaktadır. İşte bu çalışmada öğretmen yetiştirme tarihi açısından önemli bir metin olan 1891 tarihli darülmuallimin nizamnamesinin içeriği üzerinde durulacak, bazı maddelerin ve ders programlarının değiştirilme gerekçeleri açıklanmaya çalışılacaktır. Böylelikle bundan sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Nizamname Layihası

Meclis-i Maarif tarafından hazırlanan ve *Dârülmuallimîn Nizamnâme-i Cedîdi* adını taşıyan nizamname layihasının gerekçesinde yeni bir darülmuallimin nizamnamesine neden ihtiyaç duyulduğu ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde öngörülen öğretmen yetiştirme sistemi kurulamamıştır. Sadece darülmualliminin rüştiye kısmı faaliyetlerine devam edebilmiştir. Bu şubeye kaydolanlar genellikle medrese talebeleri olduğu için rüştiye muallimliği için gerekli bilgileri sınırlı bir şekilde görmektedirler. Gerek bu nedenle gerekse okulun mezunları için maarif bünyesinde kariyerlerini sürdürebilmeleri için elzem olan düzenli bir terfi sistemi olmadığından başarılı talebeler okulu tercih etmemektedirler. Dolayısıyla muktedir muallimler yetiştirilememektedir.

Öte yandan mevcut Darülmuallimin-i Sıbyan, taşradaki köy mektepleri için muallim yetiştirme kapasitesine sahip değildir. Taşrada bu okulun küçük numuneleri açılmak suretiyle bunların köy muallimi yetiştirmesi, merkezdeki Darülmuallimin-i Sıbyanın ise yeniden düzenlenerek Darülmuallimin-i İbtidai hâline getirilmesi gerekmektedir. Böylece bu okula İstanbul ve büyük şehirlerdeki ibtidai mekteplerine muallim yetiştirmek görevi verilebilecektir.

Ayrıca rüştiye mekteplerinin üzerinde eğitim verecek okullar için öğretmen yetiştirmek üzere bir Darülmuallimin-i Ali'nin ihdas edilmesi mecburiyeti vardır. İstanbul'da bulunan öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci sayısının 140'a çıkarılması, bunların burslarının yeniden tanzim edilmesi, muallimler için düzenli bir terfi sisteminin kurulması ve ders programlarının yeni sisteme uygun olarak yeniden oluşturulması nizamname layihasının tanzim edilme gerekçesi olarak sunulmaktadır (BOA, İ. MMS 126/5394, lef 1).

Nizamname layihası, Şûra-yı Devlet Tanzimat Dairesinde Meclis-i Maarif Reisi Haydar Efendinin katılımı ile yapılan toplantıda uzun uzun tartışılmıştır. Bazı üyeler Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin darülmualliminle ilgili hükümleri ile hazırlanan layiha ahkâmının tamamen muvafık olmadığına, şimdi bir nizamnamenin tanzimi hâlinde uygulama sırasından ortaya çıkacak aksaklıkları

düzeltilmek ve ihtiyaç duyulan hususlarda yeniden düzenleme yapmak gerekebileceğine dikkat çekmişlerdi. Onlara göre ders programlarının ihtiyaca göre tadili her zaman mümkündü. Şimdiden bir nizamname tanzim etmek yerine Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin ileride duruma göre tamamen tadili sırasında darülmuallimin hakkındaki maddeleri de edinilecek tecrübeye binaen değiştirilebilirdi. Layihada üzerinde durulan ıslah girişimleri yapılabilirdi bunun için yeni bir nizamnameye gerek yoktu. Buna karşın katılan üyelerin büyük çoğunluğu şimdiye kadar yeterince tecrübe elde edilmiş olduğu ve ders programlarındaki düzenleme girişiminin de bizatihi bu tecrübenin ürünü olduğunu vurgulayarak esasen mekteplerin mevcut durumunun Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin darülmualliminle ilgili hükümlerine zaten uygun olmadığını belirterek layihanın kabul edilmesi yönünde fikir beyan etmişlerdi. Fakat Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde darülmuallimin için mevad-ı mahsus mevcut iken bu layihanın ayrı bir nizam şeklinde ve ayrı bir isimle neşrini uygun görmeyerek Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin darülmuallimin hakkındaki maddeleri makamına kaim olması gerektiğini belirtmişlerdi. Böylece çoğunluk kararıyla layihada yeni nizamname şeklinde ifade edilen başlık değiştirilmiş, 22 maddeden oluşan layihanın 21. maddesinde yer alan *Maârif Nizamnâmesinde bu nizamnâme muhalif olan ahkâm mevsuhdur* şeklindeki ifade lüzumsuz görülerek 21. madde de layihadan çıkarılmıştır. Bunun yanında yeni düzenlemeyle tesis olunacak darülmualliminin yıllık masrafları için 80.002 kuruşluk ek bir ödeneğin bütçeye konulmasına karar verilmiştir. Hükümet, Şûra-yı Devlet'in bu kararını 28 Ekim 1891 tarihinde aynen kabul ederek onaylamıştır (BOA, İ. MMS 126/5394, lef 2).

1891 Tarihli Darülmuallimin Nizamnamesi

Maarif Nezareti tarafından resmî yazıda ifade edildiği şekliyle değiştirilen ve 29 Ekim 1891 tarihinde yürürlüğe giren nizamname; Maarif Umumiye Nizamnamesinin İkinci Faslı'nın Darülmuallimin Hakkındaki Mevadını Tadil Eden Nizamname adını taşıyordu. Nizamnamede Darülmuallimin, her biri iki sene eğitim verecek ibtidai, rüştiye ve aliye şubelerinden müteşekkil ve irade-i seniyye ile atanacak bir müdürün idaresinde eğitim-öğretim verecek bir kurum olarak tasarlanmıştı (Madde 1). Darülmualliminin ibtidai şubesine kabul şartları; Sarf, Nahiv, Kıraat-ı Türkiye, Hat ve İmladan yapılacak imtihanda başarı göstermek, iyi ahlak sahibi olmak, yaşı 18'den küçük ve 30'dan büyük bulunmamak, sakat ve malûl olmamak şeklinde belirlenmişti. Mezun olduktan sonra verilecek muallimlik görevini kabul etmeyenler, tahsilleri boyunca alacakları maaşları iade etmek mecburiyetinde olacaklardı. Sakat ve malûl olmamak ve maaş iadesi kuralı rüştiye ve aliye şubeleri için de geçerli olacaktı (Madde 2). İbtidai şubesinin ders programı Ek 1'deki gibi planlanmıştı (Madde 3).

Darülmuallimin rüştiye şubesine, darülmuallimin-i ibtidai veya idadi mektepleri mezunları imtihansız kabul edilecekti. Diğer taliplerden darülmuallimin-i ibtidai şahadetnameliler mertebesinde donanımlı olduklarını sözlü ve yazılı imtihanda ispatlaması istenecekti. Ayrıca taliplerin okula kabulleri için iyi ahlaklı olmaları ve yaşlarının 20'nin üzerinde bulunması gerekmektedir (Madde 4). Rüştiye şubesinde Ek 2'de gösterilen derslerin okutturulmasına karar verilmişti (Madde 5).

Yeniden kurulmasına karar verilen Darülmuallimin aliye şubesi Edebiyat ve Fünun sınıflarından oluşacaktı. Edebiyat sınıfına kaydolmak isteyenler Belagat-ı Arabiyeden sözlü sınava tabi tutulacaklardı. Ayrıca onlardan bir vaka tasviriyle Türkçe makale yazmaları istenecekti. Fünun sınıfına darülmuallimin-i rüştiyeden geçecek olanlar o şubede okutulan Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye ve Hikemîye derslerinden girmiş oldukları sınavlardan sülûsan puanı (üçte iki) kazanmış olmaları gerekmektedir. Önceden idadi, sultani ya da Darülmuallimin-i Rüştiyeden mezun olup da adı geçen derslerden istenen puanı sağlayanlar tekrar sınava girmek istemiyorlarsa mezuniyetleri tarihinden itibaren bir sene zarfında müracaat etmeleri gerekmektedir (Madde 6). Edebiyat şubesinin ders programı Ek 3'teki şekilde belirlenmişti (Madde 7). Darülmuallimin aliye şubesi Fünun sınıfı ders programı Ek 4'teki şekildeki gibi olacaktı (Madde 8).

Nizamname ile Darülmualliminin öğrenci sayısı sınırlandırılmıştı. Buna göre ibtidai şubesine 60, rüştiye şubesine 40 ve aliye şubesine 40 olmak üzere okula toplamda 140 öğrenci alınacaktı. Bu öğrencilerden ibtidai düzeyinde olanların her birine aylık 50 kuruş, rüştiyede bulunanlara 75 kuruş ve aliye şubesinde ders görenlere 100 kuruş maaş verilecekti (Madde 9). Görüldüğü gibi Darülmualliminin 1851 tarihli nizamnamesi ile başlayan bir gelenek 1891 yılında da devam ettirilmişti. Akyüz (1990) tarafından geniş açıklamalar ve yorumlarla yayınlanan 1851 Nizamnamesinden öğrenildiğine göre Nizamnameyi kaleme alan okul müdürü Ahmet Cevdet Efendi öğretmen adaylarının medreseliler gibi eğitimlerini yarıda bırakarak kutsal üç aylarda cerre çıkmalarını istemediğinden öğrencilerin geçimlerini sağlayacak düzeyde burs verilmesi için yoğun çaba sarf etmişti. Ahmet Cevdet Efendinin öğrencilerin geçim kaygısı çekmeden eğitimlerini sürdürebilmeleri ve toplum nazarında saygınlıklarını artırmak amacıyla başlattığı uygulama aynı zamanda zeki, çalışkan öğrencilerin okulu tercih etmeleri için bir teşvik unsuru olarak görülmüş ve sürdürülmüştü. Nizamnamede ayrıca Darülmuallimin öğrencilerine her ay ödenecek maaşlar dışında bir defaya mahsus olmak üzere takip edecekleri kitapların ücretsiz verileceği de belirtilmiştir (Madde 16).

Öğretmen adaylarının mezuniyetleri ve atamalarına ilişkin bir çerçeve de oluşturulmuştu. Öyle ki her şube derslerini başarıyla tamamlayanlara ilgili şubeden mezun olduğunu gösterir birer şahadetname ita edilecekti (Madde 10). Eğitimlerini sürdürmek isteyen ibtidai şubesi mezunları, rüştiye şubesine, rüştiye şubesi mezunları aliye şubesine devam edebileceklerdi. İbtidai şubesi, rüştiye şubesine, rüştiye de aliye şubesine mahrefti. Fakat üst şubeye nakli ihtiyar etmeyenler için bulunduğu şubeye mahsus mekteplerde muallimlik etmek üzere şahadetnamelerine işaret konulacaktı (Madde 11). Rüştiye mektepleri muallimleri iki dereceli olacak, muallim-i evvel birinci derece, ardından gelenler ikinci derece muallim sayılacaktı (Madde 12). Maarif idaresi öğrencilerden mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmalarını beklemekteydi. Nizamnamede buna riayet edilmemesi durumunda bazı yaptırımların uygulanacağına değinilmişti. Darülmualliminin ibtidai ve rüştiye şubelerinden mezun olduktan sonra başka bir mesleğe girenler veya teklif edilen muallimliği sebepsiz yere kabul etmeyenler muallimliğe mahsus hukuk ve imtiyazdan mahrum olacaklar ve tahsilleri müddetince almış oldukları maaşları iade edeceklerdi (Madde 13). Öğretmen atamalarında öncelik hakkı Darülmuallimin mezunlarına tanınmıştı (Madde 14). Nizamname ile Darülmuallimin mezunları için adil bir terfi sistemi kurulmak da istenmişti. Nitekim okul mezunlarından öğretmenlik görevlerinde başarı gösterenler Maarif idaresinin uygun gördüğü başka memuriyetlere geçebilecekler, idadi ve maarif müdürlüğü gibi önemli görevleri bile üstlenebileceklerdi. Bulundukları konumda beş sene boyunca üstün hizmetleri görülenler terfi hakkı kazanacaklardı (Madde 15).

Nizamnamede Darülmuallimin öğrencilerinin imtihanlarında geçerli olacak kuralların belirlenmesi, muallimliğe tayin olunmak üzere intihap mazbatalarının tanzimi, okul mezunu muallimlerin aleyhlerinde vaki olacak şikâyetlerin tetkiki, azil ve becayışlerinin kanuna uydurulması gibi konularda sorumluluk Maarif Meclisine bırakılmıştı (Madde 17). Ayrıca Darülmuallimin müdürü, muallimleri ve memurlarının seçiminin, Maarif Nezareti makamından tasdikinin ve imtihanların yapılmasının Maarif Meclisinin gözetimi ve bilgisi altında yürütülmesine karar verilmişti (Madde 18). Bunun yanında Meclisin okulun işleyişi üzerinde de denetleyici bir görevi vardı. Nitekim Darülmualliminde bulunması kararlaştırılan bir müfettiş okulun aylık vukuatını bir müzekkere ile Meclise iletmekle görevliydi. Müfettiş, Meclişçe verilecek talimata uymak suretiyle iş görecekti (Madde 20).

Darülmualliminin muntazam bir kütüphanesi ve numune hanesinin bulunmasına, Hikmet-i Tabiiye, Kimya, Tersimat-ı Riyaziye, Topografya ve Tarih'e ait alet edevat ile kaldıraçların mükemmel surette olmasına karar verilmiş (Madde 19), Nizamnamenin uygulanması görevi de Maarif Nezaretine bırakılmıştır (Madde 21).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde 1869 yılında öngörülen ancak çeşitli nedenlerle

başarılamayan Darülmuallimin sistemi 1891 yılı düzenlemesiyle yeniden formüle edilmişti. En önemli yenilik, gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarını sisteme katmaya yönelik uygulamalardan vazgeçilmesi olmuştu. Nitekim Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde Darülmuallimin rüştiye şubesinin İslam ve gayrimüslim olmak üzere iki daireye ayrılması ve Müslüman ve gayrimüslim rüştiye mektepleri için öğretmenler yetiştirmesi kararlaştırılmıştı. Ders programı da buna göre tanzim edilerek her cemaatin dersleri kendi lisanları üzere tedris edecekleri vurgulanmıştı (Madde 53, 54). Fakat bu plan uygulanmadığından yeni düzenleme de bu hususa yer verilmemiştir. Öte yandan 1869 Nizamnamesinde açılması tasarlanan sultani mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin içinde bir de sultani şubesi oluşturulması düşünülmüştü (Madde 56). Sultanilerin yaygınlaştırılması birçok proje gibi mali imkânsızlıklar nedeniyle gecikmişti (Çelik, 2015; 97). Bu nedenle sultani şubesine ihtiyaç kalmamış ve 1891 yılı metninde de bu hususa değinilmemiştir.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde çerçevesi çizilen okula kabul şartları, başka şubelere geçiş, mezuniyet sonrası atama ve terfi durumları gibi hususlarda da düzenlemeye gidilmişti. Ayrıca ders programları yeniden tanzim edilmiş ve müfredata yeni dersler konulmak suretiyle genişletilmiştir. Örneğin rüştiye şubesi programında 1869 Nizamnamesinde yer verilmeyen Tarih, Coğrafya, Resim ve Fransızca dersleri programa dâhil edilmiştir.

Maarif Nezareti tarafından 29 Ekim 1891 tarihinde uygulamaya konulan yeni sistemde ilerleyen yıllarda bazı düzenlemeler yapıldığı anlaşılmaktadır. 1891 tarihli Darülmuallimin Nizamnamesinin adı aynı kalmak üzere bazı maddeleri ve ders programları bu düzenlemelere bağlı olarak değiştirilmiştir. Bundan sonraki kısımda yapılan değişikliklerle ilgili bazı bilgiler verilecektir.

Darülmuallimin Nizamnamesinde Yapılan Değişiklikler

Maarif Nezareti tarafından 1898 yılından itibaren yayınlanmaya başlanan salnamelerden H. 1316, H. 1317 ve H. 1318 yıllarına ait olan ilk üç salnamede de 1891 tarihli muadil nizamname metinleri bulunmaktadır. Fakat bu metinler incelendiğinde nizamname maddelerinin bazılarında değişiklikler ya da eklemeler yapıldığı görülmektedir.

Nitekim nizamnamenin ikinci maddesinde Darülmualliminin ibtidai şubesine kayıt kabul şartları sıralanırken başvuracak öğrencilerin 18 yaşından düşük ve 30 yaşından büyük olmamaları gerektiği ifade edilmektedir. Oysa H. 1316 salnamesinde yayınlanan nizamname metninde yaş aralığı 20-30 olarak verilmiştir. Bunun yanında nizamnamede aliye şubesine öğrenci kayıt şartlarının yer aldığı altıncı maddede değişikliğe gidildiği görülmektedir. Madde, bazı eklemelerle genişletilmiştir. Nizamnamede altıncı madde şu şekilde geçmektedir:

Bu şube edebiyat ve fûnûn sınıflarını havidir. Edebiyat sınıfına kayıt olunacaklar Belâgat-ı Arabiyeden şifahi ve bir vak'a tasviriyle Türkçe makale yazdırılarak tahrirî imtihan vermeleri ve fûnûn sınıfına rüştiye şubesinden geçecek olanlar için o şubede tedris olunan Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye ve Hikemîyeden vermiş oldukları imtihanda sülûsân numroyu kazanmış olmaları ve evvelce mekâtib-i idadîye veya mekteb-i sultanî ve yahut rüştiye şubesinden mezun olup da fûnûn-ı mezkûrede sülûsândan ziyade numro ahzedendenlerin tekrar imtihandan istîğnaları için şahadetnâmeleri tarihinden itibaren bir sene zarfında müracaat etmiş bulunmaları meşruttur.

Bu madde H. 1316 salnamesinde aşağıda belirtilen şekilde bulunmaktadır:

Bu şube edebiyat ve fûnûn sınıflarını havidir. Rüştiye şubesinden Edebiyat sınıfına kayıt olunacaklar Belâgat-ı Arabiyeden şifahi ve bir vak'a tasviriyle Türkçe makale yazdırılarak tahrirî imtihan verecekleri gibi hariçten dâhil olacakların rüştiye şubesinde tedris olunan ulûm ve fûnûndan dahi ayrıca imtihan vermeleri lazım ve fûnûn sınıfına rüştiye şubesinden geçecek olanlar için o şubede tedris olunan Ulûm-ı Riyaziye ve Hikemîyeden vermiş oldukları imtihanda sülûsân numroyu kazanmış olmaları ve evvelce mekâtib-i idadîyeden mülazemet ruusuyla veya mekteb-i sultanî ve yahut rüştiye şubesinden mezun olup da fûnûn-ı mezkûrede sülûsândan ziyade numro ahzedendenlerin tekrar

imtihandan istiğnaları için şahadetnâmeleri tarihinden itibaren bir sene zarfında müracaat etmiş bulunmaları meşruttur.

Nizamnamede bir diğer değişiklik on dokuzuncu maddede yapılmıştır. İlgili madde: *Dârülmuallimînin bir muntazam kütüphane ve numune hanesi olacağı gibi Hikmet-i Tabiiye Kimyaya müteallik alât ve edevât-ı mukteziyesi dahi mükemmel olacaktır* şeklindeki ifade edilmekteyken H. 1316 tarihli Maarif Nezareti Salnamesinde ise; *Dârülmuallimînin bir muntazam kütüphane ve numune hanesi olacağı gibi Hikmet-i Tabiiye ve Kimya ve Tersimât-ı Riyaziye ile Topografya ve Tarih-i Tabiiye müteallik alât ve edevât ve levâyiç-i mukteziye dahi mükemmel olacaktır* biçiminde verilmiştir.

Nizamname maddelerinde görülen bu değişiklikler sadece H. 1316 salnamesinde değil Maarif Nezaretinin yayınladığı H. 1317 ve H. 1318 salnamelerinde de aynen yer almaktadır. Bu durum Darülmuallimin sisteminde 1891 yılından sonra yapılan bazı düzenlemelerin olduğunu ve bunların resmî metne yansdığını açıkça göstermektedir. H. 1318 salnamesinde metnin dipnotlarında verilen bilgiler, değişikliklerin nelerden ibaret olduğu konusunu bir ölçüde aydınlatmaktadır. Nitekim ilk dipnotta *ahiren aliye şubesinin müddet-i tahsiliyesi üç seneye iblağ edilmiştir* denilerek aliye şubesinde bir düzenleme girişiminin yapıldığı bilgisi verilmiştir. Değiştirilmiş olan altıncı maddenin dipnotunda da *edebiyat ve fûnûn şubeleri tevhid edilmiş olduğundan Dârülmuallimîn-i Rüştîye veya merkez idadîlerinden alâ ve aliyü'l alâ derecede şahadetnâmeyi haiz olanların ve hariçten müracaat edip de rüştiye şubesi derslerinden imtihan verecek olanların iş bu maddede tasrîh edilmiş olan şerait veçhile kabulleri takarrür etmiştir* bilgisi verilmek suretiyle maddenin değiştirilme gerekçesi de açıklanmıştır.

Nizamnamede yer alan dokuzuncu maddede okulun şubelerinde bulunacak öğrenci sayısı ve şubelere göre her bir öğrenciye verilecek maaş miktarları belirlenmişti. Buna göre altmış ibtidai şubesinde kırkar adette rüştiye ve aliye şubelerinde olmak üzere okulda toplam yüz kırk öğrenci bulunacaktı. İbtidai şubesinde olanlar altmış, rüştiye şubesinde bulunanlar yetmiş beş ve aliye şubesindekiler de yüz kuruş maaş alacaklardı. Her ne kadar dokuzuncu madde aynen kalmış olsa da ilgili maddenin dipnotundan uygulama safhasında bu sınırlara uyulmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim dipnotta verilen bilgide; *Dârülmuallimîn talebesi sekseni ibtidaiye ve ellisi rüştiye ve kırk biri âliye şubelerinde bulunmak üzere ahiren yüz yetmiş bir nefere iblağ ve ibtidaiye şubesinde bulunacaklara kırk ve rüştiye şubesinde bulunacaklara altmış âliye şubesinde bulunacaklara seksen gurus maaş tahsis olunmuştur* denilerek güncel durum hakkında açıklamada bulunulmuştur. Düzenlemelerin ne zaman yapıldığıyla ilgili herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Fakat Altın'ın (2009) Darülmualliminin aliye şubesinde 1895 yılında düzenleme yapıldığını ve edebiyat ve fûnûn şubelerinin birleştirilerek eğitim süresinin üç yıla çıkarıldığını belirtmesinden bazı değişikliklerin bu dönemde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür.

Nizamnamede asıl önemli değişiklikler ders programlarında yapılmıştır. Öyle ki programlarda hem haftalık ders saatleri artırılmış hem de yeni dersler müfredata katılmıştır. Aliye şubesinde ise edebiyat ve fûnûn sınıfları birleştirildiği ve eğitim süresi üç yıla çıkarıldığı için ders programı başlı başına değiştirilmiştir.

Darülmualliminin 1891 yılında hazırlanan ders programlarının zamanla değişikliğe uğradığı görülmektedir. (Bkz. Ek: 5, 6, 7) 1898 yılında ibtidai şubesi programında ilk programda yer almayan İlm-i Eşya ve Fransızca dersleri bulunmaktadır. Rüştiye şubesi programında ise Usul-i Defteri dersi eklenmiş ve matematik bilimleri dersleri çeşitlendirilmiş hâldedir. Ayrıca haftalık ders saatleri ciddi oranda artırılmıştır. Üç senelik olarak hazırlanmış olan aliye şubesi programı oldukça zengin ve kapsamlı bir program şeklinde görünmektedir. Programa Usul-i Defteri, Makine, Kavanin ve İlm-i Servet adlarında yeni dersler eklenmiş ve mezun olabilmek için alınması gereken kredi miktarı 36'dan 75'e yükseltilmiştir.

SONUÇ

Öğretmen yetiştirme tarihi açısından önemli bir metin olan 1891 Tarihli Darülmuallimin Nizamnamesi esas itibarıyla Maarif Umumiye Nizamnamesinin Darülmuallimin hakkındaki maddelerini değiştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Maarif Nezareti, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde çerçevesi çizilen sistemin kurulamaması ve zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlar nedeniyle 1891 yılında öğretmen yetiştirme programında yeni bir düzenlemeye gitmeye karar vermiştir. Bu amaçla Maarif Meclisi tarafından bir nizamname layihası hazırlanmıştır. Bu layiha, Külekçi (2010) tarafından *Dâru'l-Muallimîn Nizamnâme-i Cedîdi* başlığıyla çeviri metni hâlinde yayınlanmıştır. Fakat yazar, layihanın değiştirilmeksizin onaylanmış ve yürürlüğe girmiş olduğunu düşündüğünden çalışmasında Darülmualliminin 1851 yılındaki ilk nizamnamesinin ardından ikinci ve son nizamnamesi olduğunu iddia etmiştir (Külekçi, 2010; 150). Oysa layiha üzerinde Şûra-yı Devlet Tanzimat Dairesinde yapılan görüşmeler sonunda; metinden bir maddenin çıkarılmasına ve Maarif Meclisinin layihanın adı olarak belirlediği Darülmuallimin Nizamname-i Cedidi şeklindeki başlığının değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu değişiklikleri de hükümet tarafından aynen onaylanarak *Maârif Umûmiye Nizamnâmesinin İkinci Faslıının Dârülmuallimîn Hakkındaki Mevadını Tâdil Eden Nizamnâme* adıyla yürürlüğe girmiştir.

Tadil Nizamname metninde yer alan maddelerden anlaşıldığına göre Darülmuallimin, ibtidai, rüştiye ve aliye şubeleri teşkil ettirilecek ve her şubede eğitim süresi iki yıl olacaktır. Şubelere öğrenci kabulleri belirli şartlara bağlanmıştır. Her şube için ayrı ayrı ders programları oluşturulmuştur. Öğrenci sayıları, burs miktarları belirlenmiş mezuniyet ve atamada bazı kurallar konulmuştur. Okul mezunu öğretmen adayları için bir terfi sistemi oluşturulmak suretiyle kariyerlerini devam ettirebilmelerine imkân sağlanmıştır. Ayrıca Maarif Meclisinin okulun işleyişi üzerindeki fonksiyonu belirlenmiştir.

Maarif Nezareti tarafından 1898 yılından sonra yayınlanan H. 1316, H. 1317 ve H. 1318 yıllarına ait salnamelerde bulunan nizamname metinlerinin 1891 yılında yürürlüğe giren metinle aynı olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim ikinci, altıncı ve on dokuzuncu maddelerde bazı değişiklikler ve eklemeler yapıldığı görülmektedir. Bu durum Darülmuallimin sisteminde 1891 yılından sonra bazı düzenlemelerin yapıldığını ve bunların resmî metne yansıdığını açıkça göstermektedir. H. 1318 salnamesinde yayınlanan metnin birinci, altıncı ve dokuzuncu maddelerinde bulunan dipnotlarında verilen bilgiler, değişikliklerin gerekçesini ve güncel durumu önemli ölçüde aydınlatmaktadır. Öte yandan 1891 yılında onaylanan nizamnamede yer alan ders programları üzerinde de önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. İbtidaiye ve rüştiye şubeleri programlarına yeni dersler ilave edilmiş ve haftalık ders saatleri artırılmıştır. Aliye şubesinde ise edebiyat ve fûnun sınıfları birleştirilerek eğitim süresi üç yıla çıkarıldığından ders programı tamamen değiştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1990). “Darülmuallimîn’in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa”. *Millî Eğitim Dergisi*, 95, 3-20.
- Altın, H. (2009). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)
- Çelik, H. İ. (2015). “II. Abdülhamid Döneminde Yönetimde Değişim”. *NEÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 85-101.
- Düstûr. Tertib I, C. VI
- İrade Meclis-i Mahsûs (İ. MMS): 126/5394.
- İrade Meclis-i Vâlâ (İ. MVL): 211/6894.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Çağdaşlaşma. Ankara: Vadi Yayınları.

- Koçer, H. A. (1991). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923). İstanbul: MEB. Yayınları.
- Külekçi, C. (2010). “Dâru’l-Muallimîn Nizamnâme-i Cedîdi”. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 3, 150-156.
- Mahmûd Cevâd (1338). Maarif-i Umûmîye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Osmani, M. & Pay S. (2018). “Balkanlar’da Eğitim-Öğretim Kurumları: XIX. Yüzyıl Niş Sancağı Örneği”. *İstem*, 16/32, 219-230.
- Özpolat, A. (2005). “Öğretmenlik Mesleğindeki Gelişmelerin Tarihsel-Toplumsal Bağlamı”. *Millî Eğitim Dergisi*, 33/166, 224-233.
- Öztürk, C. (2005). Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif: H. 1316, H.1317, H. 1318.
- Taşer, S. (2010). “Osmanlı Devleti Vilayetleri ve Sancakları Maarif Müdürlükleri ve Müdürleri (1912)”. *İstem*, 8/15, 159-167.
- Yıldız Esas Evrak (Y.EE): 112/6.

EKLER

Ek 1. 1891 Yılı Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programı (Düstur, Tertib I, C. VI; 1135)

Darülmuallimin-i İbtidai 1. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat	Darülmuallimin-i İbtidai 2. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat
Tecvidin Kur’an-ı Kerim’e Tatbikatı	2	Tecvidin Kur’an-ı Kerim’e Tatbikatı	1
Metn-i Dürr-i Yekta	2	Şerhiyle Beraber Dürr-i Yekta	2
Elfiyenin Nısf-ı Evveli Arabi (ezberlenecek)	3	Usul-i Tedris ve Terbiye	1
Kavaid ve Tuhfe-i Vehbi Farisi (ezberlenecek)	2	Elfiyenin Nısf-ı Ahiri (ezberlenecek)	3
Hesab (a’dad-ı sahiheden cezriyata kadar)	2	Kavaid-i Farsiyenin Tatbikatıyla Pend-i Attar	2
Coğrafya (muhtasar surette kıtaat-ı hamse gösterilecektir)	2	Hesab (cezriyattan aşağısı)	2
Tarih (hilkatten dört yüz sene-i hicriyesine kadar olan vaka-yı İslamiye)	2	Coğrafya (memalik-i mahruse-i şahane)	2
Kavaid-i Türkiye ve İmla	2	Tarih (dört yüz tarihinden asr-ı hazırâ kadar olan vukuat-ı İslamiye)	2
Talim-i Hat	1	Kavaid (medhal-i kavaid maa tatbikat ve imla)	2
		Talim-i Hat	1

Ek 2. 1891 Yılı Darülmuallimin-i Rüştîye Ders Programı (Düstur, Tertib I, C. VI; 1136)

Darülmuallimin-i Rüştîye 1. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat	Darülmuallimin-i Rüştîye 2. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat
Arabi (metn-i telhisin meani-i fenni) (ezberlenecek)	2	Hülasaten Akaid-i İslamiye	2
Arabi (mantıktan süllemin nısf-ı evveli) (ezberlenecek)	1	Metn-i Telhisin Beyan ve Bedi' Fenleri (ezberlenecek)	1
Farisi (Gülistan'ın kısım-ı evveli ve aruz)	2	Mantıktan Süllemin Nısf-ı Ahiri (ezberlenecek)	1
Usul-i İnşa ve Kavaid-i Osmaniye	2	Gülistan'ın Kısım-ı Ahiri	1
Cebir (derece-i saniye muadilatına kadar)	2	Usul-i İnşa (Türkçe müsvedde kaleme aldırılacaktır)	1
Coğrafya (kıtaat-ı hamsenin tafsilatı)	2	Hendese-i Musattaha	2
Tarih (muhtasar Tarih-i Umumi)	2	Tarih-i Osmani	2
Resim	1	Resim	1
Usul-i Defteri	1	Fransızca	2
Fransızca	3	Mevalid	1
		Usul-i Tedris ve Terbiye-i Ahlak	2
		Ulum-ı Hikemîye ve Tabiiye (bir kitab-ı mahsus tertib ettirilecek okutturulacaktır)	2

Ek 3. 1891 Yılı Darülmuallimin-i Aliye Edebiyat Sınıfı Ders Programı (Düstur, Tertib I, C. VI; 1137)

Darülmuallimin-i Aliye Edebiyat 1. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat	Darülmuallimin-i Aliye Edebiyat 2. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat
Akaid (İlm-i Kelamdan münakkah mesail-i usul-i diniye)	2	Akaid (birinci sene mesaili ikmal olunacaktır)	2
Arabi (Mütenebbî gibi eş'ar-ı hikemiyeyi cami divanlardan ebyat tahlil ve tercümesi)	2	Arabi (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	2
Farisi (Şehname gibi manzumattan keza ebyat tahlil ve tercümesi)	2	Farisi (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	2
Türkçe (Veysi, Nergisî, Baki, Nabi misüllü üdebanın asarı manzume ve mensurelerinin anlayarak ve selis olarak kıraati ve münasiplerinin ezberlettirilmesi ve inşa ve tesvid ameliyatı)	3	Türkçe (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	3
Tarih (Tarih-i Umumi)	3	Tarih (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	3
Coğrafya (Coğrafya-yı Umumi)	2	Coğrafya (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	2
Fransızca	4	Fransızca (birinci sene derslerine devam ile ikmal olunacaktır)	4

Ek 4: 1891 Yılı Darülmuallimin-i Aliye Fünun Sınıfı Ders Programı (Düstur, Tertib I, C. VI; 1137-1138)

Darülmuallimin-i Aliye Fünun 1. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat	Darülmuallimin-i Aliye Fünun 2. Sınıf Dersleri	Hafta/Saat
Mükemmel Hesab-ı Amelî ve Nazarî	2	Cerr-i Eskal	2
Mükemmel Hendese keza	3	Tersimat-ı Riyaziye ve Arazi Üzerinde Mesaha Ameliyatı	2
Mükemmel Cebir-i Adi ve Logaritma keza	3	Kozmografya ve Harita-yı Coğrafi Almak	2
Müsellesat-ı Müsteviye ve Küreviye	2	Hikmet-i Tabiiye	3
Hikmet-i Tabiiye (Ulum-ı Riyaziye müstenid olan mesaili ikinci seneye bırakılacaktır)	2	Kimya-yı Uzvî ve Tahlil Ameliyatı	3
Kimya-yı Madeni (Hikmet ve Kimya derslerinde talebe dahi tecrübe yapmaya alıştırlacaktır)	2	İlm-i Mevalid	3
İlm-i Mevalid-i Selase	2	Fransızca	5
Fransızca	5	Usul-i Tedris	1
Fen-i Tersimat-ı Riyaziye	2		

Ek 5: 1898 Yılı Darülmuallimin-i İbtidai Ders Programı (Salname-i Nezaret-i Maarif, H. 1316; 127)

DERSLER	1. SINIF	2. SINIF
Kur'an-ı Kerim maa Tecvid ve Fıkıh-ı Şerif	4	3
Türkçe Kavaid ve İmla	3	-
Usul-i Tedris	-	1
İnşa	-	2
Arabi Sarf ve Nahiv	2	2
Kavaid-i Farisi ve Gülistan	2	2
Fransızca	-	1
Hesab	2	2
İlm-i Eşya	1	1
Coğrafya-yı Umumi ve Osmani	2	2
Tarih-i İslam	2	1
Hüsn-i Hat	1	1

Ek 6: 1898 Yılı Darülmuallimin-i Rüştîye Ders Programı (Salname-i Nezaret-i Maarif, H. 1316; 128)

DERSLER	1. SINIF	2. SINIF
Kavaid ve İmla	1	-
Usul-i Tedris	1	2
İnşa	1	1
Arabi	3	3
Farisi	1	1
Fransızca	2	2
Hesab	2	1
Usul-i Defteri	1	2
Cebir	1	1
Hendese	1	1
Hikmet	1	1
Mevalid	1	2
Coğrafya	2	1
Tarih	2	1
Hüsn-i Hat	1	2
Resim	1	1
Ulum-ı Diniye	-	2

Ek 7: 1898 Yılı Darülmuallemin-i Aliye Ders Programı (Salname-i Nezaret-i Maarif, H. 1316; 129)

DERSLER	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
Ulum-ı Diniye Şerh-i Akaid	1	1	2
Edebiyat-ı Osmaniye	1	1	1
Kitabet-i Resmiye	-	1	1
Usul-i Tedris	-	-	1
Edebiyat-ı Arabiye	1	1	1
Edebiyat-ı Farisi	1	1	1
Fransızca	4	4	3
Hesab	2	-	-
Usul-i Defteri	1	1	-
Cebir-i Adi ve Alâ	2	1	1
Hendese	1	1	-
Müsellesat	1	1	-
Tersimat-ı Riyaziye	-	-	2
Kozmografya	-	1	1
Makina	-	1	1
Hikmet-i Tabiiye	2	2	1
Mevalid-i Selase	2	1	2
Coğrafya-yı Umumi ve Umrani	1	1	1
Tarih-i Umumi ve Osmani	1	1	1
Kimya	Kimya-yı Gayr-i Uzvî	Kimya-yı Uzvî 2	Tahlilât-ı Kimyeviye
	2		1
Kavanin	1	1	1
İlm-i Servet	-	1	1

EXTENDED ABSTRACT

As in many fields in the Ottoman Empire, modern teacher training studies began with the Tanzimat. As a matter of fact, with the Maarif-i Umumiye Regulation dated 1869, which is considered a turning point in the modernization of education, the teacher training system was reconstructed and it was decided to establish a Grand Darülmualimin in Istanbul, which would consist of junior high school, high school and sultani sections. In the Maarif-i Umumiye Nizamnamesi dated 1869, an important document that shaped Ottoman general education, some decisions were taken regarding Darülmualimin as an institution that trained teachers. However, despite all efforts, in the following years, the Ministry of Education decided to make a new regulation in the teacher training program due to the failure to establish this system, the framework of which was outlined in the General Education Regulation, and the needs that emerged over time. Thereupon, a draft regulation was prepared by the Council of Education and sent to the State Council. At the end of the meeting held at the Council of State Tanzimat Office, some changes were made to the draft regulation and its final form was given under the name of the Regulation Amending the Provisions of the Second Chapter of the General Education Regulation on Darülmualimin. The regulation, accepted by the government with some changes, came into force on 29 October 1891.

In the justification section of the regulation draft, it is explained in detail why the regulation of a new school of education is needed. According to this; The teacher training system envisaged in the General Education Regulation could not be established. Only the junior high school section of the darülmualimi could continue its activities. Since those who register to this branch are generally madrasah students, they have limited access to the information required to become secondary school teachers. For this reason, successful students do not choose the school because there is no regular promotion system, which is essential for the graduates of the school to continue their careers within the education system. Therefore, competent teachers cannot be trained.

On the other hand, the current Darülmualimin-i Sıbyan does not have the capacity to train teachers for rural village schools. Small samples of this school should be opened in the provinces to train village teachers, and the Darülmualimin-i Sıbyan in the center should be reorganized and turned into Darülmualimin-i İbtidai. Thus, this school can be given the task of training teachers for primary schools in Istanbul and big cities. In addition, it is mandatory to establish a Darülmualimin-i Ali to train teachers for schools that will provide education above secondary schools. Increasing the number of students in teacher training institutions in Istanbul to 140, re-regulating their scholarships, establishing a regular promotion system for teachers and re-creating the curriculum in accordance with the new system are presented as the reasons for the draft regulation.

In the regulation, Darülmualimin was designed as an institution consisting of primary, secondary and senior branches, each of which would provide two years of education, and which would provide education under the administration of a director to be appointed by the will of the senior citizen. Admission conditions to the primary branch of Darülmualimi; The requirements were to be successful in the examination of Sarf, Grammar, Turkish Reading, Calligraphy and Spelling, to have good morals, not to be younger than 18 or older than 30, and not to be disabled or handicapped. Those who did not accept the teaching position after graduation would be obliged to return the salaries they would receive throughout their education. The rule of not being disabled or invalid and salary refund would also apply to secondary school and high school branches. Graduates of Darülmualimin-i ibtidai or high school schools would be accepted to the secondary school branch of Darülmualimin without examination. Other applicants would be required to prove, in oral and written examinations, that they were equipped at the level of those with the Shahadetname of Darülmualimin-i İptidai. In addition, candidates had to be of good moral character and be over 20 years of age to be accepted to the school.

The number of students of the Darülmualimi was limited by the regulation. Accordingly, a total of 140 students would be admitted to the school, 60 to the primary school branch, 40 to the secondary school branch and 40 to the aliye branch. Each of these students, who were at the primary level, would be given a monthly salary of 50 kuruş, those who were in junior high school would receive a salary of 75 kuruş, and those who were studying in the aliye branch would receive a salary of 100 kuruş. Thus, a tradition that started with the Darülmualimi's regulations dated 1851 was continued in 1891. As a matter of fact, the school principal Ahmet Cevdet Efendi, who wrote the 1851 Regulation, made great efforts to provide scholarships to the students at a level that would enable them to make ends meet, as he did not want the prospective teachers at that time to leave their education unfinished and go out during the holy three months like the madrasah students. As a matter of fact, the school principal Ahmet Cevdet Efendi, who wrote the 1851 Regulation, made great efforts to provide scholarships to the students at a level that would enable them to make ends meet, as he did not want the prospective teachers at that time to leave their education unfinished and go out during the holy three months like the madrasah students. The practice initiated by Ahmet Cevdet Efendi in order for students to continue their education without worrying about their livelihood and to increase their prestige in the eyes of the society was also seen as an incentive for intelligent, hard-working students to choose the school and was continued in the new regulation. It is also stated in the regulation that the students of Darülmualim will be given the books they will follow free of charge only once, in addition to the salaries to be paid every month.

A framework for the graduation and appointment of teacher candidates was also created. So much so that those who

successfully completed the courses in each branch would be given a certificate showing that they graduated from the relevant branch. Graduates of the primary school branch who wanted to continue their education could continue their education at the secondary school branch, and graduates of the secondary school branch could continue their education at the aliye branch. The primary branch branched off to the junior branch, and the secondary branch branched off to the aliye branch. However, for those who did not choose to move to a higher branch, a mark would be placed on their certificates to teach in schools specific to the branch they were in. The teachers of secondary schools would have two degrees, the first teacher would be considered as first degree teacher, and those who came after them would be considered as second degree teachers (Article 12). The education administration expected students to work as teachers after graduation. It was mentioned in the regulation that some sanctions would be applied if this was not complied with. Those who entered another profession after graduating from the primary and secondary school branches of the Darülmuallimi, or those who did not accept the offered teaching position without any reason, would be deprived of the rights and privileges specific to teaching and would have to return the salaries they received during their education (Article 13). Priority in teacher appointments was given to graduates of Darülmuallimin (Article 14). With the regulation, it was also aimed to establish a fair promotion system for the graduates of Darülmuallim. As a matter of fact, school graduates who were successful in their teaching positions could move to other positions deemed appropriate by the Education Administration, and could even undertake important duties such as high school and education directorate. Those who showed outstanding service in their current position for five years would be entitled to promotion.

The most important innovation in the Darülmuallimin system, which was reformulated with the regulation of 1891, was the abandonment of practices aimed at including non-Muslim Ottoman citizens into the system. As a matter of fact, in the General Education Regulation, it was decided that the secondary school branch of Darülmuallim would be divided into two departments, Islamic and non-Muslim, and to train teachers for Muslim and non-Muslim secondary schools. The curriculum was arranged accordingly and it was emphasized that each community would teach the lessons in their own language. However, since this plan could not be implemented, this issue was not included in the new regulation.

This regulation, dated 1891, did not remain as it was published, and some changes were made over time. It is possible to follow these changes in the Ministry of Education Yearbooks of 1316 H., 1317 H. and 1318 H. These changes are especially centered around the registration, acceptance and graduation conditions of the Darülmuallimi, the laboratory and other application units it will host, and educational equipment. However, it can be seen that the real important changes in the Regulations were made in the curriculum. Accordingly, weekly course hours have been increased and new courses have been added to the curriculum. Especially in the Aliye branch, the course schedule has been completely changed as the education period has been increased to three years.

In 1898, the program of the primary branch included İlm-i Eşya and French courses, which were not included in the first program. In the junior high school branch program, Usul-i Defteri course has been added and mathematical sciences courses have been diversified. Additionally, weekly lesson hours have been increased significantly. Aliye Branch program, which has been prepared for three years, seems to be a very rich and comprehensive program. New courses named Usul-i Defteri, Makine, Kavanin and İlm-i Servet were added to the program and the amount of credits required to graduate was increased from 36 to 75. In the study, the changes made in the curriculum of Darülmuallimin were determined in the Maarif Yearbooks and shown in tables.

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amacı

Rüştü YILDIRIM¹ Ercan YILMAZ²

¹ Dr, Ministry of Education, Konya, Türkiye,

rustuyildirim12@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-3787-6551>

² Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi,

Konya, Türkiye, ercanyilmaz70@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4702-1688>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 08.11.2023

Kabul: 20.12.2023

Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Performans,
İlkokul Öğretmenleri
Performans
Değerlendirme,

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin ne amaçla yapılması gerektiğine açıklık getirmektir. Araştırma nitel araştırma yönteminin çoklu durumu deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada durumlar olarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç, hedef ve karakteri ele alınmaktadır. İlkokullarda öğretmen performansının değerlendirmesinin nasıl bir yapıya sahip olması, amacı, hedefleri ve karakteri nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen çoklu durum çalışmasında maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenen 25 katılımcı örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu geliştirilmiştir. Analiz çalışmalarına görüşme sonucunda elde edilen kayıtların transkripsiyonu ile başlanılmıştır. Bu transkripsiyon 44287 kelimelik veri setinden oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmenin amacı formatif (biçimlendirici) ve summatif (değer biçici) değerlendirme şeklinde olmalıdır. Formatif değerlendirme sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. Summatif değerlendirme ise dört alt kategoride toplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmaya yönelik politikalar ve yaklaşımlar uygulanabilir.

Purpose of Teacher Performance Evaluation

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 08.11.2023

Accepted: 20.12.2023

Published: 31.12.2023

Keywords:

Performance,
Primary School
Teachers, Performance
Evaluation.

The purpose of this research is to clarify the purpose of evaluating the performance of primary school teachers. The research was carried out with the multiple case design of the qualitative research method. In this research, the purpose, target and character of evaluating teachers' performances are discussed as situations. The opinions of the participants were taken about the structure, purpose, objectives and character of the evaluation of teacher performance in primary schools. In the multiple case study conducted, 25 participants determined by the maximum diversity method constitute the sample. Teacher Performance Evaluation Model Interview Form was developed to collect data in the study. Analysis studies started with the transcription of the records obtained as a result of the interview. This transcription was created from a data set of 44287 words. Both descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained through the interview method. According to the research results, the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative evaluation. Formative assessment is divided into eight subcategories. Summative evaluation is grouped into four subcategories. Policies and approaches can be implemented to reduce teachers' negative perceptions of performance evaluation, which emerged in the research.

Atıf/Citation: Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2023). Öğretmen performans değerlendirmenin amacı. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 62-82.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin performanslarının değerlendirilebilmesini sağlayacak bir modelin amacını ortaya koymak ve öğretmenlerin mesleki ve kariyer gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünü problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, amacı ile araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları oluşturmaktadır.

Problem Durumu

Eğitimde başarının anahtarlarından biri olan öğretmen niteliğini artırmanın ve buna yönelik önlemler almanın günümüzde daha önemli hâle geldiği anlaşılmaktadır. Bu önlemlerin birisi de öğretmenlerin performansını artırmak olabilir. Performans, bir işin gerçekleştirilme düzeyi veya çalışanın işe karşı göstermiş olduğu davranışlar bütünüdür (Timor, 2011). Eğitim sisteminin yönetici ve politika yapıcılarının, öğretmenlerin performansını merkeze alan ve öğretmeni geliştiren bir anlayışı benimsemeleri gerekmektedir.

Öğretmenin performansı hakkında fikir uyuşmazlığı vardır. Darling-Hammond’a (1999) göre, öğretmen performansının ölçülmesinde öğretim niteliği ile öğretmen kalitesinin birbirinden ayırt edilmesi gerekir. Dippenaar ve arkadaşlarına (2015) göre, öğretmen niteliği; onun kişisel özellikleri, sahip olduğu bilgileri ve becerilerinden oluşurken öğretme hizmetinin niteliği öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan değişkenleri kapsar. Öğretmen niteliğini yükseltmek ve performansı artırmak için iyi bir performans ölçme aracına, iyi bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Bone vd., 2021; Kaplan ve Norton, 2001). Bu yüzden öğretmenlerin yeterliliklerini ve performansını bir bütün olarak değerlendirmeyi sağlayacak, öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamalarına odaklı bir performans değerlendirme modeline ihtiyaç vardır (TEDMEM, 2018). Öğretmenin performans değerlendirmesinin süreçleri, öğretimi planlama ve hazırlığı, sınıf ortamı ve öğretimin hizmeti, öğretmenin okul gelişimine katkısı ve mesleki gelişimi gibi alanları kapsamalıdır. Öğretmen performans değerlendirme sisteminin özü, öğretmenin profesyonel öğrenmesini ve mesleki gelişimini teşvik etmelidir. Öğretmen performans değerlendirmesi, öğretimin etkinliğini, öğretmenin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve ardından geri bildirim, koçluk, destek ve profesyonel gelişim fırsatlarını içermesi gerekir (OECD, 2009).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2000 yılından sonra öğretmen performansına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Akbaba, 2008). MEB, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) kapsamında “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” ve ardından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli” hazırlamıştır. Bu model çoklu veri kaynaklarına dayalı olarak öğretmenlerin performansının değerlendirilmesini öngörmektedir (Aktaş, 2020). 2006 yılında MEB “Performans Değerlendirme Yöntemi Modeli” hazırlayarak çoklu veri kaynağına dayalı “performans değerlendirme modelini” kabul etmiştir (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008). 2017 yılında MEB, 2017–2023 Öğretmen Strateji Belgesi’nde öğretmenlerin gelişimini sağlamak ve eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemini oluşturmayı öngörmüştür. MEB’in öngördüğü performans değerlendirme modeli, 360 derece performans değerlendirmedir. Bu model; öğretmenlerin değerlendirilmesini, veli, öğrenci, okul müdürü, meslektaş ve öğretmenin öz değerlendirmesine dayalı bir şekilde gerçekleştirmektedir (Sağbaş ve Özkan, 2019). Bu modele başta eğitim sendikaları olmak üzere büyük bir kamuoyu karşı çıkmıştır. Sendikaların kaygıları, performans değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin objektif ve bilimsel olmaması, öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenin değerlendirilmesinin öğretmenin itibarına zarar verebilmesi, bu uygulamanın yasal açıdan sorunlu olmasıdır (Eğitimsen, 2016; Kamusen, 2017). 2015 yılında MEB, okul yöneticilerinin 10 mesleki ölçüte dayalı öğretmen performans değerlendirmesi uygulamasını başlatmıştır. Bu uygulamada okul yöneticilerinin kullanacağı 10 mesleki ölçüte (eğitimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili

kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini değerlendirebilme, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme) dayalı değerlendirmenin objektif yapılamayacağı gerekçesi ile idare mahkemesi bu uygulamayı iptal etmiştir (Konan ve Yılmaz, 2018). 2017 yılında 12 ilde “Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği” taslağı ile pilot uygulama yapılmıştır. Performans değerlendirmede veri kaynağı olanlar; okul yöneticisi, zümre öğretmenler, öğretmenin zümresi dışındaki diğer öğretmenler, kendisi (öz değerlendirme), veli ve öğrencilerdir. Performans değerlendirme sonuçlarının öğretmenin kariyer basamaklarında, terfi, hizmet puanının hesaplanmasında ve yurt dışı görevlendirme gibi alanlarda işe koşulacağı varsayılmıştır. Taslağa göre, yapılan değerlendirme sonucunda eksikleri belirlenen öğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitimler almaları planlanmıştır. Daha sonra MEB bu performans değerlendirme çalışmasının ertelendiğini açıklamıştır (Karabatak ve Şengür, 2020).

Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmesi üzerinde tam bir uzlaşma yoktur ama öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliği ve onların bireysel ve mesleki gelişimlerini destekleyen olumlu bir ekosisteme gereksinim duyulmaktadır (Zepeda, 2006). Bu çalışmada birçok çabaya rağmen gerçekleştirilemeyen öğretmen performans değerlendirme sorunsalına bir modelle katkı vermek amaçlanmaktadır. Bu katkının sağlıklı olabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin alınması gerektiği varsayılmıştır. Yine literatürün biriktirdiği bilgi birikiminin bu modelin tasarlanmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. İşlevsel ve objektif bir öğretmen performans değerlendirme modelinde çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerektiği ve bu verinin de geçerli ve güvenilir bir şekilde toplanması gerektiği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin amacını ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için “öğretmen performans değerlendirmenin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Performans Kavramı

Sosyal bilimlerde bazı kavramları tanımlamak zordur. Bu kavramlardan birisi de performanstır. Performansın en net tanımı gerçekten başarılan şeydir. Performans, ilk önce spor müsabakalarındaki sonuçları tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bununla beraber performans; örgütün, bireyin ya da takımların belirlenen hedeflere ulaşma derecesi ve çalışanın katkısı ile elde edilen sonuçlar şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada öğretmen performansının değerlendirilmesinin amaç ve karakterini ortaya koymak amaçlandığından, performans kavramı örgüt çalışanı açısından yani birey açısından tanımlanacaktır. Birey açısından performans, kendisinin potansiyelinin ne kadar iyi gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Çakır (2016), performans çalışanın görevini yerine getirmek için göstermiş olduğu eylemler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Mone ve London (2018); performans, bireyin belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye çalışması ve bu süreçte göstermiş olduğu çabalarıyla ortaya çıkan gelişme, ilerleme kapasitesi olarak tanımlamışlardır. Ernalbant’a (2014) göre performans, bireyin amaçlı ve planlanmış eylemlerinin sonunda ulaşılan nitel veya nicel sonuçlardır. Bireyin performansı, yetkinliklerinin kurum amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyidir (Mcgrath, 1995; Scorecard, 2011; Şentürk, 2005).

Performans Değerlendirme (PD)

Alanyazında puanlama, değerlendirme, performans raporu, personel değerlendirme, denetim ve anket gibi pek çok terimin yerine kullanıldığı performans değerlendirme, çalışanların

performanslarını belirli bir zaman diliminde ölçmeyi ve ölçümlere göre kararlar almayı kapsar. Uyargil'in (2007) tanımı ile performans değerlendirme çalışan performansını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi içeren örgütsel sistemdir. Performans değerlendirme, bireylerin çalışmalarında verilen sorumluluk ve görevleri yerine getirme, büyüme ve gelişme potansiyellerini belirleme konusunda sistematik ve disiplinli bir ölçümdür. Çalışanların performansının belirli zaman aralıklarında resmen değerlendirildiği bir süreçtir (Javidmehr ve Ebrahimpour, 2015). Performans değerlendirme, insan kaynağının işinde göstermiş olduğu gayretin, emeğin veya başarının işin amaçlarına uygun olarak daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilmesi işlemidir.

Performans değerlendirme insan kaynakları yönetiminin en önemli gerekliliklerinden, en önemli araçlarındandır (Miller ve Cardy, 2000).

İnsan kaynağını nitelikli hâle getirmenin temel yollarından birisi performans değerlendirmedir. Çünkü performans değerlendirmenin genel amacı kurum çalışanın çabalarını ve isteğini artırarak kurumun verimliliğini arttırmaktır (Cummings ve Worly, 2009). Performans değerlendirmenin amacı; çalışanın kuruma yaptığı katkıyı belirlemek, performansa göre ücret ve ödül almasını sağlamak, çalışana yaptıkları işteki başarıları hakkında geri bildirim vermek, çalışanın amaç ve ilgisinin taraflarca bilinmesini sağlamak, çalışanların etkili ve üretken olması için eksik yönlerini tamamlamak, yeni insan gücü ihtiyacını tespit etmektir (Can ve Kavuncubaşı, 2005).

Öğretmen Performans Değerlendirmesi

Öğrencilere kaliteli bir eğitim hizmeti aldirmek ve başarıyı artırabilmek, uzun zamandır okullardan beklenen ve elde edilebilecek en önemli kazanım olarak görülmektedir (Elliott, 2015). Eğitim örgütleri, eğitim hizmetinin sınırlarını ve çerçevesini belirleyen en önemli parçadır. Öğrencisi, öğretmeni, öğretim programı, eğitim ortamı ile beraber bir bütün (Savaş vd., 2010) olan eğitim örgütlerinin, en stratejik parçası öğretmenlerdir. Öğretmen performansı, bir bütün olarak eğitim sistemi ve bir bütün olarak okul organizasyonunun belirlenen hedeflere ulaşması için kritik öneme sahiptir (Akçakoca ve Bilgin, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel, mesleki ve kariyer gelişimlerinin sağlanması önemlidir.

Öğretmenlerin performansı hem öğrencilerin hem de okulların sürekli gelişimini sağlamak için alınacak kararlarda göz ardı edilemeyecek unsurlardan biridir (Blanton vd., 2003). Öğretmenin kişisel, kariyer ve mesleki gelişimlerini artırabilmek için onların performansları hakkında bilgi toplamak ve toplanan bu bilgileri belli ölçütlerle karşılaştırarak gelişimleri hakkında karar vermek gerekir. Bu, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ile mümkündür. Öğretmen performans değerlendirmesi örgün eğitimde en tartışmalı süreçlerden biridir. Öğretmen performans değerlendirmesi, güçlü politikalara dayalı oluşturulmuş sağlam süreçlerle inşa edilmiş bir yapıyı gerektirir (Gálvez Suarez ve Milla Toro, 2018).

Öğretmen performansı nedir?

Eğitim sürecinin temel yapı taşları öğretmenler olup (Yaman vd., 2022), toplumların eğitim ve öğretim yoluyla gelişimini ve kalkınmasına katkı sağlarlar (Ötken, 2023). Eğitim-öğretim süreci; öğretmen özellikleri, öğretme stilleri ve becerilerinden doğrudan etkilenmektedir (Yılmaz vd., 2023). Eğitim ve okulla ilgili her türlü politikanın uygulanmasında, en önemli katkı öğretmenlerin performansıdır. Eğitim sürecindeki tüm uygulamalar, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçleri aracılığıyla uygulanmak zorundadır. Eğitim sektöründe de öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar önemli yer tutmaktadır.

Öğretmenlerin performansı sadece öğrenci başarısını, kişisel gelişimleri, öğretim hizmetini veya öğretimin yürütülmesini ve öğretmen özelliklerini kapsamaz. Öğretmenlerin performansı, hem ürün değişkenleri hem de öğretim süreci değişkenleri ile ilişkilidir (Taylor ve Tyler, 2012). Öğretmen performansı kavramı, öğretmenin öğrenme sürecinde nasıl davrandığını, öğretmenlerin öğrenme

ortamlarında verilen eylemi başarıyla gerçekleştirmesi veya görevini tamamlamasını ifade eder (Duze, 2012). Öğretmen performansı, okullarda eğitim çıktılarının kalitesini elde etmek için belirlenen süreç standartlarına uygun olarak öğretmenlerin okullarda öğrenmeyi gerçekleştirme konusunda gösterilen iş performansı veya yeteneğidir (Rostini vd., 2022). Öğretmen performansı, öğretmenin görev veya yükümlülüklerini yerine getirirken gösterdiği yetenektir. Beklenen hedeflere doğru bir şekilde ulaşabilme düzeyidir (Prabu ve Puspitasari, 2015). Süreç açısından öğretmen performansı; bir öğretmenin, öğretim ortamına ve durumuna göre değişebilen öğretmeye yönelik davranışlarının tamamıdır (Medley, 1982). Öğretmen performansı, öğretmenin nitelikli öğrenciler yetiştirmek için kaliteli ve doğru öğretimi gerçekleştirme başarısıdır (Baety, 2021).

Öğretmenin performansını farklı boyutlarda değerlendirebilmek mümkündür. Örneğin Mohammadi'ye (2021) göre, öğretmenin performansının; öğretmenin düşünme becerisi, öğretme ve öğrenmeyi planlama, sınıfta öğretmenlik uygulaması ve öğrenci başarısını değerlendirme şeklinde dört boyutu vardır. Genelde öğretmen performansı iki boyutta kümelendirilir. Bunlar, mesleki yeterlilik ve kişilik özellikleridir (Alwi ve Machali, 2021; Immah ve Kartini, 2020'den aktaran Baety, 2021).



Şekil 1. Öğretmen performansının boyutları

Mesleki yeterlilik; ders programı bilgisi, içerik bilgisi, öğretim materyalleri hazırlama, bilimsel içgörü, öğretim yöntemleriyle birlikte öğretilmesi gereken içeriğe hakim olmayı, görevleriyle ilgili sorumluluk duygusunu ve öğretmen meslektaşlarıyla olan birliktelik duygusunu içerir (Baety, 2021). Öğretmen performansının kişilik özellikleri boyutu; istikrarlı, bilgili, öğrencilere ve topluma rol model olma, kendi performansını değerlendirme ve kendini geliştirme gibi özellikleri ifade eder (Lestari ve Rahmawati, 2020).

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı

Öğretmen performans değerlendirme süreci planlanırken hem öğretmenlerin hem de örgütün ihtiyaçları ve amaçları dikkate alınmalıdır. Eğer bu ihtiyaçlar ve amaçlar birbirleriyle örtüşürse öğretmen değerlendirmesi hem öğretmen hem de okul için faydalı bir şekilde gelişim odaklı tasarlanabilir ve öğretmenin bireysel performansında, öğrencilere, velilere ve topluma yönelik gerçekleştirilen hizmetlerde ve okulun misyonunu gerçekleştirme yolundaki çalışmalarına katkı sağlayabilir (Stronge ve Tucker, 1999). Öğretmen performansının değerlendirilmesinin amacı, temelde eğitim kalitesinin artırılması, eğitim hizmetinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda performans değerlendirmenin amacı insan kaynağının potansiyel gelişim alanlarının belirlenmesini, yönetici ve öğretmenlerin güçlendirilmesini ve eğitim sisteminin tüm öğretmenlerinin asgari yeterlilik düzeyinin üstünde çalışmasını sağlamaktır (Pecheone ve Chung, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, ödüllendirme, yükselme gibi mesleki kararların verilmesi de amaçlanır (Pomay ve Ünal, 2023). Öğretmen performans değerlendirmesi, yalnızca öğretmenin terfi, ödül ve ceza, işe alma ve işten çıkarma kararlarına güçlü bir destek sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğretmen yeterlilik sertifikası ve öğretmenin yeterlilikleri hakkında karara zemin oluşturur (Cai ve Lin, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğretmenlerin yeterliliğini belirlemek ve eğitim programlarını geliştirmek için geçerli bir ölçü ve güçlü bir araç olarak da kullanılabilir (Pecheone ve Chung, 2006).

Çakır (2016), öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesindeki amaçları şu şekilde ifade etmiştir.

1. Öğretmenlerin yeteneklerini açığa çıkarmak, eksik yönlerini tespit etmek,
2. Öğretmenlerin var olan yetkinliklerinin bilincine varmalarına katkıda bulunmak,
3. Üstesinden gelemedikleri alanlarda mentorluk etmek,
4. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin belirli seviyeye gelmesini sağlamak,
5. Öğretmen öğrenci arasında olumlu bir atmosferin yakalanmasına katkıda bulunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında var olan durumu betimleyebilmek için nitel bilgi toplama yöntemi olan çoklu durum deseni ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması, bir sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularıyla kontrol edilemeyen bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma durum çalışması kapsamında çoklu durum deseniyle yapılandırılmıştır. Çoklu durum deseninde, birden çok durumların her biri kendi içerisinde bütüncül olarak değerlendirilir ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Farklı kurumlar, farklı pozisyonlar ve okul türleri birer durum olarak kendi özelliklerine göre birer bütün olarak ele alınmıştır. Bunlar ayrı durum olarak kabul edilmiştir. Çünkü Creswell'a (2012) göre araştırma konusu olarak seçilecek durum bir kişi, bir öğrenci, yönetici, program olabileceği gibi sınıf, okul, topluluk gibi gruplar da olabilir.

Bu çalışmada durumlar olarak öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaçları, hedefleri ve karakteri ele alınmaktadır. İlkokullarda öğretmen performansının değerlendirmesinin amaçları, hedefleri ve karakteri nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşme tekniği belli bir amaca yönelik planlanmış veri toplama sürecidir (Patton, 2014). Araştırmada görüşme tekniği kullanılmasının nedeni, öğretmen performansının değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenler, yöneticiler, eğitim denetçileri, akademisyenler ve sivil toplum liderleri olmak üzere sistemin farklı boyutlarında yer alan katılımcılardan birinci kaynak olarak bilgi toplamaya çalışmaktır.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu araştırmanın örnekleme nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, küçük bir örneklem grubu oluşturarak araştırmanın problemine uygun olabileceği düşünülen katılımcıların çeşitliliğini maksimum düzeyde tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi bir problemin kendi içinde benzeşik, değişken durumlardan oluşması olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Neuman ve Lawrence'a (2014) göre ise maksimum çeşitlilik örnekleme belirlenen durumla ilgili birden fazla farklılığı ve değişkeni kapsayan temaları ortaya çıkarmayı ve tanımlamayı sağlamaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2008) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amacın genelleme yapmak için örneklemin zenginleştirilmediği, bunun aksine durumların çeşitlilik göstermesini sağlayarak bu durumlar arasındaki ortak ve paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmektedir. Bundan dolayı araştırmanın örnekleme belirlenirken araştırma durumunu yansıtabilecek bireyler belirlenmiştir. Bu bireyler Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşu yöneticileri ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede kişilerin çeşitliliği demografik değişkenlerle de sağlanabilmektedir. Bundan dolayı seçilen akademisyenlerin, müfettişlerin, öğretmenlerin, sivil toplum kuruluşu yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve branş bilgileri katılımcıların

çeşitliliğini oluşturmaktadır.

Toplamda araştırmaya 25 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların 4'ü akademisyen, 4'ü devlet okullarında görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan öğretmen, 4'ü özel okullarda görev yapan yönetici, 3'ü devlet okullarında görev yapan yönetici, 4'ü müfettiş ve son olarak 2'si de sivil toplum kuruluşu yöneticisidir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımına bakıldığında, akademisyenlerin 3'ünün erkek, 1'inin kadın, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın; devlet okullarında yöneticilik yapan bireylerin 3'ünün erkek, özel okullarda görev yapan yöneticilerin 3'ünün erkek, 1'inin kadın, müfettişlerin 2'sinin erkek, 2'sinin kadın ve son olarak sivil toplum kuruluşu yöneticilerinin 1'inin erkek ve 1'inin kadın olduğu görülmektedir. Tablo 1'de katılımcılara yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcı Grubunun Demografik Bilgileri

Kişiler	Görevi	Cinsiyeti	Mesleki Kıdem	Branş
AE1	Akademisyen	Erkek	22 yıl	Eğitim Yönetimi
AE2	Akademisyen	Erkek	25 yıl	Eğitim Yönetimi
AE3	Akademisyen	Erkek	15 yıl	Eğitim Yönetimi
AK1	Akademisyen	Kadın	20 yıl	Eğitim Yönetimi
DÖK1	Kamu Öğretmen	Kadın	24 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DÖK2	Kamu Öğretmen	Kadın		Sınıf Öğretmenliği
DÖE1	Kamu Öğretmen	Erkek	19 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DÖE2	Kamu Öğretmen	Erkek	10 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖE1	Özel Kurum Öğretmen	Erkek	1 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖE2	Özel Kurum Öğretmen	Erkek	9 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XÖK1	Özel Kurum Öğretmen	Kadın		Sınıf Öğretmenliği
XÖK2	Özel Kurum Öğretmen	Kadın	7 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE1	Kamu Yönetici	Erkek	15 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE2	Kamu Yönetici	Erkek	7 yıl	Sınıf Öğretmenliği
DYE3	Kamu Yönetici	Erkek	13 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XYE1	Özel Kurum Yönetici	Erkek	25 yıl	Beden Eğitimi Öğretmenliği
XYE2	Özel Kurum Yönetici	Erkek	10 yıl	İngilizce Öğretmenliği
XYE3	Özel Kurum Yönetici	Erkek	10 yıl	Sınıf Öğretmenliği
XYK1	Özel Kurum Yönetici	Kadın	13 yıl	Felsefe Grubu Öğretmeni (Rehberlik)
ME1	Müfettiş	Erkek	33 yıl	Sınıf Öğretmenliği
ME2	Müfettiş	Erkek	20 yıl	Sınıf Öğretmenliği
MK1	Müfettiş	Kadın	28 yıl	Sınıf Öğretmenliği
MK2	Müfettiş	Kadın	33 yıl	Sınıf Öğretmenliği
SE1	STK Yöneticisi	Erkek	27 yıl	
SK1	STK Yöneticisi	Kadın	22 yıl	

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Veri toplama aşamasında “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırma amacıyla ilgili tüm boyutların ve bununla ilgili soruların güvence altına alındığı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli Görüşme Formu hazırlanmasında ilk önce eğitim yönetimi alanında öğretmen performans değerlendirme alanyazındaki ana temalar belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar kapsamında katılımcılardan bilgi toplama amacıyla sorulabilecek olası soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik çalışmaları bağlamında dört

farklı üniversitede Eğitim Yönetimi Bilim Dalında çalışmalar yaparak akademik unvanlar alan birer öğretim üyesi dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri dikkate alınarak görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli görülen değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Bundan sonra görüşme formunun dil, anlatım, ifade ve anlaşılabilirlik durumunu değerlendirmek için 2 dil bilim uzmanı ile iletişime geçilmiş, ilgili alanda değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır.

Araştırma sürecinde toplam 25 birey (öğretmen, eğitim deneticisi, okul yöneticisi, sivil toplum örgüt lideri ve akademisyen) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 30-45 dakika arasında sürmüştür. Görüşme öncesinde sesli ve görüntülü kayıt alınma isteği katılımcıya iletilmiştir. Kabul edilen katılımcının kayıtları sözlü ve görüntülü biçimde alınmıştır. Kayıt alınmasını istemeyen katılımcıların görüşleri görüşme sürecinde yazılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz çalışmalarına görüşme sonucunda elde edilen kayıtların transkripsiyonu ile başlanılmıştır. Bu transkripsiyon 44287 kelimelik veri setinden oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasını içerir (Özdemir, 2010). Betimsel analizde amaç bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde iletilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Strauss ve Corbin'e (1990) göre, betimsel analizde araştırmacı topladığı veriyi deneklerin kendi adlarına konuşacakları biçimde sunabilir.

Görüşme ile elde edilen veriler aynı zamanda, "içerik analizi" tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; nitel verilerin birbirleriyle ilişkisine, tutarlılığına dayalı bir şekilde indirgeme ve bunları anlamlandırma sürecini kapsar (Patton, 2014). İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Böylece veri setindeki veriler, benzerliğine dayalı şekilde kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmektedir. Aynı zamanda bu işlemler verilerin daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile elde edilen verilerin doğru, ilişkisel, tutarlı, anlaşılır ve bütünsel bir şekilde yapılandırılması sağlanmaya çalışılır. Bunun için toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri tespit etmek gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın içerik analizi süreci; Eysenbach ve Köhler (2002) tarafından önerilen süreç dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreç dört aşamayı kapsar. Bunlar; (a) verilerin kodlanması, (b) kod, kategori ve temaların bulunması, (c) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (d) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu süreç tümevarımcı bir yaklaşımı barındırmaktadır. Tümevarımcı yaklaşım içeren analiz süreci, elde edilen verilerden örüntüler, kategoriler ve temalar keşfedilmesini kapsar (Patton, 2014).



Şekil 2. Araştırmanın içerik analiz süreci

a) Verilerin kodlanması

Araştırmacı tarafından veri kodlanmadan önce elde edilen metinler iki kez okunmuş, görüşmelerle elde edilen veri üçüncü kez okunurken açık kodlama (open coding) yapılmıştır. Açık kodlama, verilerin kelimeler ve anlamlar bağlamında indirgemesini sağlayan bir süreçtir (Saldana, 2009).

b) Kod, kategori ve temaların bulunması

Araştırmacı açık kodlama ile ortaya çıkan kodların revizyona dayalı hâlini ve metinleri dördüncü kez okurken odaklanılmış kodlama (focused coding) sürecini gerçekleştirmiştir. Odaklanılmış kodlama, araştırma ile elde edilen verilerin yeniden düzenlenmesini ya da analiz edilmesini içeren bir süreçtir (Saldana, 2009).

c) Kod, kategori ve temaların düzenlenmesi

Araştırmacı bu aşamada, diğer aşamalarda elde ettiği verileri ve bulguları daha anlaşılır, okuyucuların daha rahat anlayabileceği bir şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Çünkü nitel araştırma sürecinde verilerin okuyucunun zorluk çekmeden anlayabileceği şekilde açıklanması ve sunulması gerekir (Baltacı, 2019). Araştırmacı bulgulara kendi görüş ve yorumlarına yer vermemeye çalışmıştır. Verilerin analizleriyle ortaya çıkan bulguları vermeye çalışmıştır.

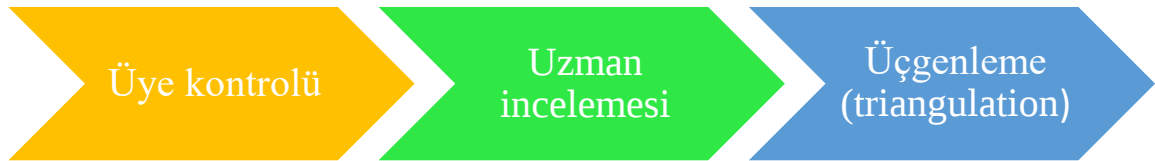
d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Araştırmacının nitel araştırma sürecinde deneyimleri, yaşanmışlıkları, çalışma konusuyla ilgili etkileşimi önemlidir. Bu açıdan araştırmacının yorumları ve aktarımları önemlidir (Marshall ve Rossman, 2014). Yapılan araştırmanın temel amacı öğretmen performans değerlendirme amacını, hedeflerini ve karakterini ortaya koymak olduğundan araştırmacının bulgulara ilişkin yorumlamasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmacı, verileri yorumlayarak ve toplanan verilerin araştırmanın amacı kapsamında bütünsellik (neden-sonuç, ilişkileri açıklamak) sağlaması için açıklamalarda bulunmuştur.

Geçerlilik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi güvenilirlik ve geçerliliktir. Bu araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği; Miles, Huberman ve Saldaña, (2014) gibi realist araştırmacılar tarafından önerilen iç/dış geçerlik ve iç/dış güvenilirlik çerçevesinde sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı toplanan verileri objektif ve doğru bir şekilde analiz ederek araştırma sürecini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, geçerliliğin sağlanabilmesi için araştırma konusu bütün olarak incelenmeli, elde edilen verilerin teyit edilmesine yardımcı katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi vb. yaklaşımlara başvurulmalıdır. Araştırma sürecinde bu öneriler kapsamında önlemler alınmıştır. Bu önlemler iç ve dış geçerlilik olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için üye kontrolü (member checking), uzman incelemesi (peer debriefing) ve üçgenleme (triangulation) yöntemlerine başvurulmuştur.



Şekil 3. İç geçerliliği sağlama süreci

Dış geçerlilik kısaca araştırma bulgularının başka gruplar için de geçerli olma düzeyi olarak tanımlanabilir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Dış geçerliliği artırmak için araştırma bulgularında katılımcıların birebir görüşlerinden bol miktarda alıntılar yapılmıştır. Bulgularda olabildiğince detaya inilerek araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada desenin belirlenmesi, örneklemin oluşturulması, yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi ve geçerlilik başlıklarında yetirince bilgi verilmesi ile dış geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik

Nitel araştırmada güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğidir. Bir başka tanımla çalışmanın aynı koşullarda farklı bir araştırmacı tarafından tekrar yapılması sonucu benzer sonuçlara ulaşılabilme düzeyidir (Karataş, 2015). Güvenirlik ikiye ayrılır. Bunlar: dış ve iç güvenirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dış güvenirlik, diğer araştırmacıların da birbirinden bağımsız şekilde aynı ya da benzer ortamlarda, araştırma sonuçlarını tekrarlayabilme düzeyidir (Patton, 2014). Yani dış güvenirlik, bir araştırmacının aynı yöntemi benzer bir çalışma grubunda kullanarak bu araştırma sonuçlarına ulaşabilmesidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırma sürecinde araştırmacı dış güvenirliği sağlayabilmek için kendisini bu süreçte; çalışmanın bir parçası olmayı, doğrudan veri toplamayı, araştırmanın içinde bizzat yer almayı, araştırma verilerini bilgi ve deneyimleri çerçevesinde analiz etmeyi ve yorumlamayı gerçekleştirecek şekilde konumlandırmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için, katılımcılardan eğitim çalışanı olanların, okullarında yaptıkları çalışmalar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Katılımcıların öğretmen performansı değerlendirmesi ile ilgili bilgilerinin olmasına, çalışmalar ve performans alanında yayınlar yapmış olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için araştırma sürecinde uzman desteği alınmış; uzmandan araştırmanın deseni, verileri, verilerin analizi ve sonuçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Veriler betimsel bir yaklaşımda doğrudan alıntılarla sunularak iç güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere araştırmacı başta herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecini ve sonucunu eğitim yönetimi alanında öğretmen performansına yönelik çalışmalar yapan ve nitel araştırma konusunda uzman olan akademisyenler incelemiştir. Araştırmacı tutarlılığı sağlamak için bulguları, sonuçları ve yorumları uzman görüşüne sunmuştur. Uzman, kendisine sunulan araştırma bulguları, sonuçları ve yorumlarını ham verilerle karşılaştırmış ve bunların teyit edildiğini bildirmiştir. Araştırmacının öğretmen ve idareci olması, MEB tarafından uygulanan performans değerlendirme sürecinde aktif bir şekilde yer alması, performans değerlendirme ile ilgili yayınının olması bu alanda yoğun bir şekilde gözlem yapmasına olanak sağlamıştır.

Etik

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/303

BULGULAR

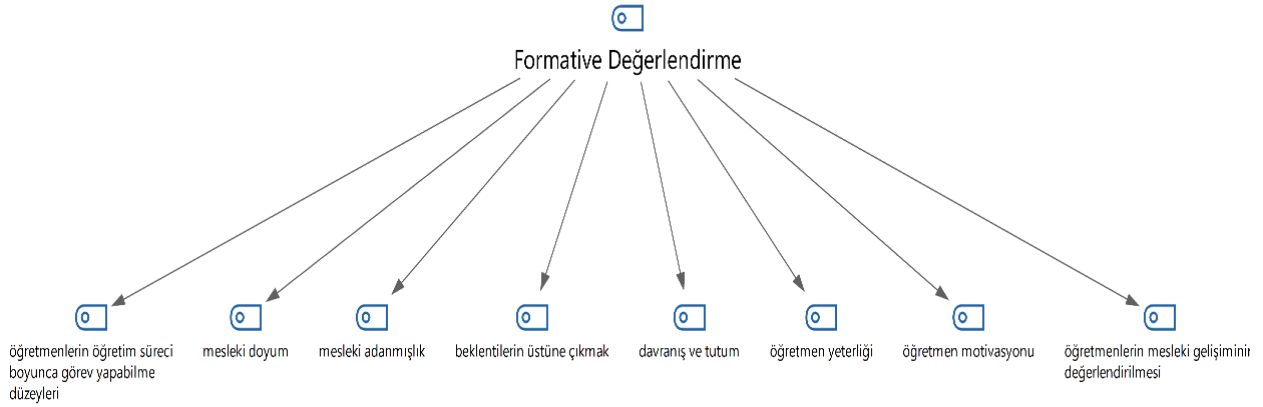
Bu bölümde araştırmanın doküman analizi ile ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakterinin nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular ve yorumlar

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen performans değerlendirmesinin amaç ve karakteri iki ana kategoride belirtilmiştir. Bu kategoriler formatif değerlendirme, summatif değerlendirmedir. Formatif değerlendirme sekiz alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler “öğretmenlerin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin öğretim süreci boyunca görev yapabilme düzeyleri”, “öğretmen

yeterliği”, “davranış ve tutum”, “beklentilerin üstüne çıkmak”, “mesleki adanmışlık”, “mesleki doyum” ve “motivasyon”dur. Summatif değerlendirme ise “iş birliği ve öğretmenlerin kıyaslanması”, “öğretmen bilgi ve becerisi”, “öz değerlendirme” ve “öğretmenlerin ödüllendirilmesi” olarak dört alt kategoride toplanmıştır. Son olarak öğrenmeyi geliştirme kategorisinde ise “öğretmen motivasyonu” alt kategorisi oluşmuştur.

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin akademisyen, öğretmen, müfettiş, okul yöneticisi ve sivil toplum örgütleri yöneticisi görüşlerine göre öncelikli olarak performans değerlendirme “öğretmenlerin mesleki gelişiminin değerlendirilmesi”, bir öğretmenin mesleki alanda sergilemekte sorumlu olduğu performans göstergelerini “ne derecede, ne düzeyde?” yaptığı belirlenmelidir. Tüm katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda mesleki gelişiminin değerlendirilmesine yönelik görüşleri şu şekildedir:

“Performans değerlendirme ise kişinin yaptığı işle ilgili ölçütler doğrultusunda belirlenen amaçlar çerçevesinde ne yaptığının ne kadar yaptığının belirlenmesi ve buradan hareketle gelecek için oluşturulacak planlara esas teşkil edecek verilerin ortaya konması olarak düşünebiliriz.” AE1

Farklı görev alanlarında bulunan katılımcılardan alınan öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda mesleki gelişiminin değerlendirilmesine yönelik görüşlerin benzer ifadeler içerdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme “öğretmenlerin öğretim faaliyetleri boyunca görev yapabilmeye” düzeylerini ve “neyi, nasıl” yaptıklarını göstermelidir. Katılımcılardan öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaç ve karakteri doğrultusunda öğretim faaliyetleri boyunca görevlerini yapabilmelerine yönelik DYE3’ün görüşleri şu şekildedir:

“Performans aslında niceliksel bir kavramdır. Şu kadar sürede şu miktarda, sayıda vb. ürünün ortaya çıkarılması gibi. Bir kişinin fiziksel olarak ortaya koyduğu ürünle doğru orantılı bir kavramdır da diyebilirim. Örnek verecek olursam bir orman işçisinin fiziksel dayanıklılığıyla, gücüyle paralel olarak gün içerisinde bir orman sahasına diktği fidan sayısı onun performansı olarak değerlendirilebilir. Somut olarak bir kişi günde 1000 tane fidan dikiyorsa performansı yüksek olan kişi 1100 tane, düşük olan kişi 900 tane dikiyordur diyebiliriz. Performans değerlendirme ise verilen süre zarfında kişinin çıkardığı ürüne göre değerlendirilmesi, ona göre ödüllendirilmesi veya o kişinin performansına, yeteneğine göre görevlendirilmesidir. Orman işçisi örneğinde olduğu gibi fidan başına ücret verildiğini ve her fidanın 1 tl karşılığında dikildiğini düşünürsek 900 fidan diken 900 tl, 1000 fidan diken 1000 tl ve 1100 fidan diken 1100 tl kazanacaktır. Bu şekilde performans değerlendirilmiş olacaktır. Ya da yeteneğine uygun bir işin başına geçirilmesi de performans

değerlendirmeye örnek verilebilir. Bir kişi örneğin sınıf öğretmenliği bölümünü bitirmiştir ancak sınıf öğretmenliği yapmıyordur, öğrencinin seviyesine inemiyordur, ders anlatamıyordur ancak o kişiyi yönetici yaptığımızda belki de harika işler çıkaracaktır.” DYE3

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin yeterlik düzeyleri bir işi yerine getirebilme potansiyelleri, verimlilikleri gibi alanlarda gösterge sunması olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakterinin “öğretmen yeterliği” alt boyutuna ilişkin DÖK1’in görüşleri şu şekildedir:

“Performans değerlendirmede ise öğretmenin yeterlilik düzeyi -dersi işleyişinden değerlendirme sürecine kadar- akla gelir. Kazanımların hangi ölçüde kazandırılabilirdiğinin veya kazandırılmadığının, varsa bir eksikliğin giderilmeye çalışılmasıdır.” DÖK1

Katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin farklı farklı alanlarda amaç ve karakter algısı “davranış ve tutum, beklentilerin üstüne çıkmak, mesleki adanmışlık” gibi alt kategorilerde toplanmıştır. Bu alt kategorilere göre ilk olarak öğretmenin öğrencilere sınıf içindeki tutum ve davranışları, mesleki açıdan sahip olduğu verimliliğin çok çok üstüne çıkarılmaya çalışılması, öğretmenlik görevini severek ve isteyerek yapıp yapmadığı, okulda yer alan diğer paydaşlarla birlikte yol alabilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında yarıştırılması için kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin XYE1’in görüşleri sırasıyla şöyledir:

“Mesleki anlamda performans görevlinin kendini gerçek anlamda ne kadar mesleğine adanmışlıkla eş değerdir. Mesleki olarak kendini tatmin etmenin karşılığıdır bence.” XYE1

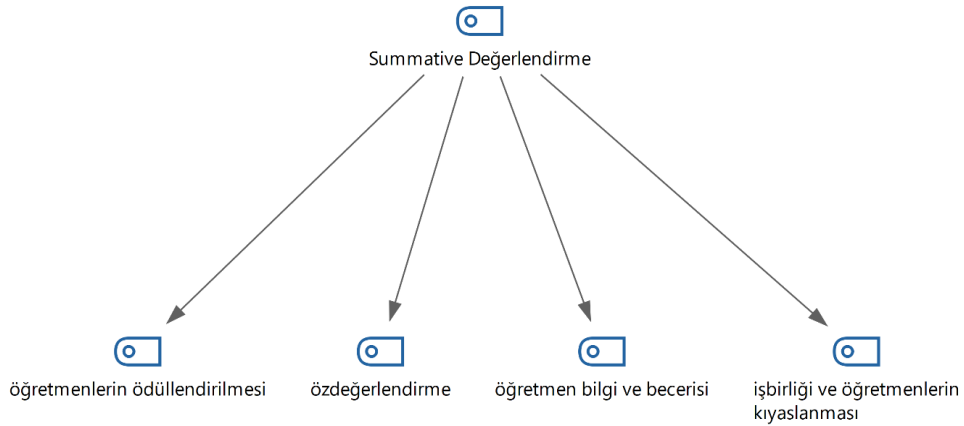
Katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin “mesleki doyum”larını yansıtmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleki alandaki doyumlarının ölçülmesi performans değerlendirmenin amaçlarındandır. Bu duruma yönelik XÖE2’nin görüşleri şu şekildedir:

“Performans bir öğretmenin ya da bir öğretmen grubunun gösterdiği enerji, çaba, bilgi, yeterlik ve çalışma durumlarından aldığı doyumdur. Yani, performans değerlendirmenin amacını harcayan çaba, enerji, bilgi ve yeterlik olarak görüyorum.” XÖE2

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yani çabaları ile ilgilidir. Katılımcılar öğretmen performans değerlendirmesinde öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili sahip oldukları motivasyonun, sergiledikleri enerji ve çabanın bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin sergiledikleri motivasyonun, harcadıkları emeğin öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebileceği düşünülebilir. Bu doğrultudaki SK1’in görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenin mesleki performansını değerlendirme açısından baktığımızda biz sonuç odaklı değil de daha çok süreç odaklı bir yaklaşım benimsemek istiyoruz. Yani bunun doğru olduğunu düşünüyoruz. Öncelikle yani öğretmenin yapıp, yapamadığından ziyade ya da neyi ne kadar yaptığından ziyade gelişime gösterdiği çabayı takdir ederek ilerlemekten yanayız.” SK1

Öğretmen Performans Değerlendirmenin Amaç ve Hedefleri



Katılımcıların, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakteri algısı öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin düzeyi ve sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilmeleri olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan, öğretmenlerin bilgi ve beceri alt kategorisine yönelik AE2'nin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi performans sözcüğü bize İngilizceden gelmiş. Yani “perform”dan geliyor, Perform; edimde bulunma, davranışta bulunmak aslında. Yani bir çalışanın kendi mesleğini, görevini yerine getirirken sergilemiş olduğu davranış. Tanım olarak böyle performans. Dolayısıyla hangi meslek grubu olursa olsun hiç fark etmez. Bu öğretmenlikte de böyledir, diğer sektörde çalışanlarda da aynı şekilde. Bir iş görevi, bir çalışanın performansı dediğimiz zaman anlamamız gereken onun kendi göreviyle ilgili, ondan beklenen davranışı sergileme düzeyi. Performans tanım olarak bu. Yaygın kanının aksine performans bir sonuç değil örgütsel açıdan düşündüğümüz zaman. Performans başka çıktıların, sonuçlarının birebir belirleyicisi aslında. Örneğin biz işte öğretmenlikle ilgili konuşacağız. Öğretmenin performansı dediğimiz zaman öğretmenden beklenen rol davranışını yerine getirme düzeyi, onun sınıf içi performansı dediğim zaman öğrenci çıktılarına olan katkılarını anlıyoruz. Ve dolayısıyla neden sonuç ilişkisinde düşündüğümüzde performans bir neden, diğer sonuçlara yol açıyor. Performansın belirleyicilerine baktığımız zaman bir iş döneli, bizim durumumuzda öğretmenler olsun. Belirleyicilerine baktığımız zaman, birincisi o meslek grubunu icra eden iş görenin, o işi sergileyebilecek beceriye sahip olması. Bu bilgidir, bu beceridir. Artık hani bu mesleğe göre değişebilir. Tutumunu da belki bu işin içine alabiliriz. Mesleğe dönük tutum, tutumu da performansla ilişkilidir.” AE2

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesindeki amaç ve karakter algısındaki öğretmenlerin bilgi ve beceri boyutunun daha çok akademisyen görüşlerine dayandığı dikkat çekmektedir. Yani akademisyenlere göre performans değerlendirmenin en önemli amaçlarından birinin öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerini ölçmek için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları ve karakterlerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre performans değerlendirme “öz değerlendirme” sağlamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri, onların performansına da yansıtacaktır. Buna ilişkin XYK1'in görüşleri şu şekildedir:

“...performans değerlendirmede açıkçası ben şeyleri kastetmiyorum bazı okullarda anket yapılıyor bu öğretmenden memnun musun, şu öğretmenden şöyle misin böyle misin iyi mi gidiyor, kötü mü gidiyor tarzında bunu değil. Bu bana biraz hoş olmayan durum gibi geliyor. Ben daha çok performans değerlendirmeyi öğretmenin kendisini değerlendirmesini, idarenin öğretmeni değerlendirmesi, belki de zümresinin içerisinde zümre başkanı veya kendinden daha baş kıdemli

öğretmenin birbirine dönüt vermesi olarak düşünüyorum. Evet, bak ben burada böyle yapmışım; şöyle yapmayabilirdim gibi burayı daha farklı şekillendirebilirim tarzında hem motivasyon artırıcı hem de beyni, zihni çalıştırmaya yönelik diye daha ne yapabilirim diye düşündüğümüzde o düşünceye sizi sevk ediyor, diye düşünüyorum. Öğretmeni öğretmene kırdırma, kıyas yapma anlamında kesinlikle olmamalı. Kendisini kendisiyle yarıştırmalı ve bu şekilde çok da güzel olur, diye düşünüyorum.”

XYK1

Son olarak katılımcıların öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin amaç ve karakter algısı “iş birliği ve öğretmenlerin kıyaslanması” alt kategorisinde toplanmıştır. Bu alt kategorilere göre ilk olarak öğretmenin okulda yer alan diğer paydaşlarla birlikte yol alabilmesi ve öğretmenlerin kendi aralarında yarıştırılması için kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin DÖE1’in görüşü şöyledir:

“Performans; öğretmenlerimizin ilgi, yetenek, bilgi ve becerileri kapsamında eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu gayretin bütünüdür, diye düşünüyorum. Performans değerlendirme amacı ise öğretmenimizin eğitim-öğretim yılı içerisinde göstermiş olduğu bu gayretin diğer öğretmenlerle karşılaştırılmasıdır.” **DÖE1**

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri

Araştırmada cevabı aranan “Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri nasıl olmalıdır?” sorusudur. Bu soruya yönelik çoklu durum çalışma sonuçlarına göre öğretmen performans değerlendirmesinin amacı, formatif ve summatif değerlendirme olmalıdır. Birçok çalışmaya göre de öğretmen performans değerlendirmesinin amacı formatif değerlendirme olmalıdır (Bichi, 2017; Khan, 2021; Konan ve Yılmaz, 2018; Normore, 2004; Rodriguez vd., 2020; Sezgin vd., 201). Formatif değerlendirme gelişimsel değerlendirmedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik etmek için kullanılan titiz birtakım süreçleri kapsar. Formatif değerlendirme; öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretmenlere sürekli rehberlik edilmesi ve onların mesleki gelişimi için zamanında iyileştirici önlemler alınmasını kapsar (Khan, 2021). Summatif değerlendirme ise öncelikli olarak görev süresiyle ilgili kararlar almak, yöneticilik pozisyonlarına geçişlerde, ücret artışlarında veya kariyer basamaklarında giriş ve ilerleme amacına yönelik yıllık olarak yapılan değerlendirmedir (Normore, 2004).

İlkokul öğretmenleri, öğretmen performans değerlendirmelerinin hangi amaç için yapılırsa yapılsın, değerlendirmelerin sınıf uygulamalarını değerlendirmede etkisiz olduğuna inanmaktadır (Yariv, 2009). Bu düşünceleri, her açıdan o kadar sağlam bir şekilde yerleştirilmiştir ki öğretmenler, değerlendirmenin formatif veya summatif doğasını dikkate almazlar (Shahzad vd., 2008). Akşit (2006), yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunun performans değerlendirmenin amaçlarını anlamadığını, bu amaçlara uygun değerlendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi öğretmen performans değerlendirmenin amaçlarının öğretmenler tarafından anlaşılması, sahiplenilmesi ve amaca uygun değerlendirme gerçekleştirilmesi sorunlu bir süreç olabilir.

Performans değerlendirmenin formatif amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sunarak, rehberlik ve danışmanlık yaparak, geri bildirimler vererek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanmak ve bunu gerçekleştirebilmektir. Summatif amacı ise; öğretmenlerin performanslarını maddi ödülle, kariyer basamaklarındaki ilerlemelerle ve alacakları hizmet içi eğitimlerle artırmaya çalışmaktır. Öğretmen performans değerlendirmenin amacı ne olursa olsun, güvene dayalı bir sistemin oluşturulması çok önemlidir (Yinger, 2005). Ayrıca öğretmenler, performans değerlendirme sürecinde elde edilen bilginin güvenilir ve geçerli olduğuna karar verirlerse kendileri de bu sürece gönüllü destek verebilirler (Danielson ve McGreal, 2000). Araştırmalar,

sınıftaki öğretim kalitesini iyileştirmede en etkili yolun formatif değerlendirme olduğunu göstermektedir (Hay Group, 2012). İyi bir performans değerlendirme sistemi, mesleki gelişime rehberlik etmeli ve belirli bir noktada karar ve geri bildirim vermek için bir çerçeve sağlamalıdır (Elliott, 2015).

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin performanslarını değerlendirmenin amacını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çoklu durum çalışması ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin amaç ve karakteri derinlemesine incelenmiştir. Bu incemeler sonucunda öğretmen performans değerlendirmenin amacının formatif ve summatif olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir.

İlkokulların en önemli kaynağı sınıf öğretmenleridir. Öğretmen kaynağını ve potansiyelini dikkate almayan eğitsel çalışmaların okullarda uygulanma ihtimalinin düşük olduğunu kabul edebiliriz. Öğretmenlerin performansını geliştirebilmek için performans yönetim sistemi kullanılabilir. Bunun en önemli ayağı performans değerlendirmedir. Öğretmenler, performans değerlendirmeyi olumsuz algıladıkça bu süreç işletilemeyebilir. Bundan dolayı araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmaya yönelik politikalar ve yaklaşımlar uygulanabilir.

Araştırmanın çoklu durum çalışması örneklemine veliler, öğrenciler alınmamıştır. Farklı çalışmalar ile bu kitlenin öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin algıları belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçakoca, A. ve Bilgin, K. Ü. (2016). Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akbaba A. S. (2008) *İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri*, 3. Eğitim Yönetimi Kongresi bildiri özeti, (online):
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Aktaş, D. (2020). Türkiye’de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: milli eğitim bakanlığı örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 10(19), 267-296
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirilmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Alwi, I. B., & Machali, I. (2021). Pengaruh Kompetensi Profesional terhadap Kinerja Guru melalui Variabel Kontrol Etos Kerja di SMK Daarul Abroor Tasikmalaya. *Jurnal Pendidikan Madrasah*, 6(2), 155-164
- Baety, N. (2021). Indonesian teacher performance: Professional and character. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 1(3), 95-103.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J. ve Kuhel, K. (2003). *Başlangıç öğretmen kalitesi kavramları: Araştırma yürütme modelleri*. COPSSE Belge Numarası RS-6).
- Bichi, A. A. (2017). Evaluation of teacher performance in schools: Implication for sustainable development goals. *Northwest Journal of Educational Studies*, 2(1), 103-113.
- Bone, A. A., Rachman, A. ve Mashudi, I. (2021). The teacher performance appraisal system in improving teachers performance in limboto district. *Governance: Jurnal Ilmu Administrasi Publik*, 4(1), 30-

40.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Cai, Y. ve Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s11516-005-0004-x>
- Can H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas ve E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2009). *Organization Development ve Change*. (9. baskı). South-Western Cengage Learning.
- Çakır, A. (2016). *Aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Danielson, C. ve McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Ascd.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement; A Review of State Policy Evidence*. Seattle Center for the Study of Teaching and Policy: University of Washington.
- Dippenaar, L., Bernstein, A., Ball, A., Bradley, E., Coovadia, C., Figaji, B., Le Roux, M., Maseko, S., Mkhabela, I., Nkuhlu, W., Pityana, S., Ridley, S. ve Sangqu, A. (2015). Building on what works in education, teacher evaluation. *The Centre for Development and Enterprise*, 8, 1-25.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duze, C. O. (2012). Leadership styles of principals and job performance of staff in secondary schools in delta state of Nigeria. *An International Journal of Arts and Humanities*, 1(2), 224-245
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- Eğitimsen. (27.10.2016). MEB'in Performans Değerlendirme Dayatması Kabul Edilemez!. <http://egitimsen.org.tr/mebin-performans-degerlendirme-dayatmasi-kabul-edilemez/> adresinden 21.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Ernalbant, Ö. (2014). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Eysenbach, G. ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Gálvez Suarez, E. ve Milla Toro, R. (2018). Teaching performance evaluation model: Preparation for student learning within the framework for teacher good performance. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 6(2), 431-452.
- Hay Group (2012). Growing our potential: Hay Group's view on implementing an effective performance improvement and development framework for teachers. Hay Group.
- Javidmehr, M. ve Ebrahimpour, M. (2015). Performance appraisal bias and errors: The influences and consequences. *International Journal of Organizational Leadership*, 4, 286-302.
- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I. *Accounting Horizons*, 15(1), 87-104. <https://doi.org/10.2308/acch.2001.15.1.87>
- Kamusen. (31.10.2017). Genel Başkan: “Öğretmenlere Performans Uygulamasından Vazgeçin. https://kamusen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11302 adresinden 20.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Karabatak, S. ve Şengür, D. (2020). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerin

- incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 99-113
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Khan, A. (2021). Exploring the perceptions of educational supervisors and their impact on teachers' performance appraisals (TPA) in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *The Dialogue (1819-6462)*, 16(2), 12-27.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lestari, H. ve Rahmawati, I. (2020). Pengaruh kompetensi kepribadian terhadap kualitas kehidupan kerja guru di SMA man ana pamijahan bogor. *Jurnal Sains Indonesia*, 1(1), 26-37.
- Manatt, R. P. (1988). Teacher performance evaluation: A total systems approach. In S. Stanley ve W.J.
- Marshall, B. ve William, D. (2006). *English inside the black box: Assessment for learning in the English classroom*. Granada Learning.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mcgrath, G. R. (1995). Defining and developing competence, *Strategic Management Journal*, (16)4, 251-275.
- Medley, D. M. (1982). *Öğretmen etkisi*. Mitzel, H. E. (Ed.), Encyclopedia of Educational Research. The Free Press.
- Miller, J. S. ve Cardy, R. L. (2000). Self-monitoring and performance appraisal: Rating outcomes in project teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 21(6), 609-626.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis [Nitel veri analizi]*. (3. Baskı). Sage.
- Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25.
- Mone, E. M. ve London, M. (2018). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315626529>
- Normore, A. H. (2004). Performance appraisals of school administrators in one Canadian school district: A contemporary model. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 283-298.
- OECD. (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. Erişim bağlantısı: www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (Paris, OECD).
- Ötken, Ş. (2023). TALIS 2018'de Öğretmenlerin Mesleki Doyumu ve Öz-yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1347-1357.
- Özdemir, İ. (2018). *Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin özdeğerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pecheone, R. L. ve Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1),

- Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712
- Prabu, A. A. A. ve Puspitasari, M. (2015). Kecerdasan Emosi Guru, Stres Kerja, Dan Kinerja Guru Sma. *Journal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 45(2), 113470.
- Rodriguez, L. A., Swain, W. A. ve Springer, M. G. (2020). Sorting through performance evaluations: The influence of performance evaluation reform on teacher attrition and mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377.
- Rostini, D., Syam, R. Z. A. ve Achmad, W. (2022). The significance of principal management on teacher performance and quality of learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 2513-2520.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Press.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11(1), 113-132.
- Scorecard, B. (2011). *Kamu yönetiminde performans* (H. T. Eroğlu, Çev.). Çizgi kitapevi.
- Shahzad, K., Bashir, S. ve Ramay, M. I. (2008). Impact of HR practices on perceived performance of university teachers in Pakistan. *International Review of Business Research Papers*, 4(2), 302-315.
- Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i2.4557>
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-25
- Steiner, L. (2010). *Using competency-based evaluation to drive teacher excellence*. P. Impact (Ed.) Building an opportunity culture for America's teachers. Chapel Hill: Public Impact.
- Stronge, J. H. ve Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge.
- Strauss A. L. ve Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research*, 1st edn, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şentürk, H. (2005). *Belediyelerde performans yönetimi*. İlke yayınları.
- Taylor, E. S. ve Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. <https://cepa.stanford.edu/content/effect-evaluation-teacher-performance>
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi*. Türkmen Kitabevi.
- TEDMEM. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler, <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-adayogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerinedegerlendirmeler?wpdmdl=2641&refresh=5ded5f71559181575837553>, Erişim Tarihi: 16.01.2023
- Uyargil, C. (2007). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: performansın planlanması değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. Arıkan Basım Dağıtım.
- Yaman, S., Bal-İncebacak, B & Sarışan-Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 376-397.
- Yılmaz, E., Yıldırım, R. & Yavuz, Z. (2023). Cumhuriyetimizin 100. yılında velilerin eğitim felsefesi eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1145-1161.
- Yariv, E. (2009). Principals' informal methods for appraising poor-performing teachers. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 283

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yinger, R. (2005). A public politics for a public profession. *Journal of Teacher Education*, 56(1) 1-6.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/13603120500448154>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: It is understood that increasing the quality of teachers, which is one of the keys to success in education, and taking measures towards this end have become more important today. One of these measures may be to increase teachers' performance. Performance is the level of performance of a job or the totality of the employee's behavior towards the job (Timor, 2011). Administrators and policy makers of the education system need to adopt an approach that centers on the performance of teachers and develops teachers.

There is disagreement about the teacher's performance. According to Darling-Hammond (1999), teaching quality and teacher quality should be distinguished when measuring teacher performance. According to Dippenaar et al. (2015), teacher quality; While it consists of his/her personal characteristics, knowledge and skills, the quality of the teaching service includes the variables that enable students to learn. In order to increase teacher quality and increase performance, a good performance measurement tool and a good evaluation system are needed (Bone et al., 2021; Kaplan and Norton, 2001). Therefore, there is a need for a performance evaluation focused on teachers' education and training practices that will allow evaluating teachers' competencies and performance as a whole (TEDMEM, 2018). The processes of teacher performance evaluation should cover areas such as teaching planning and preparation, classroom environment and teaching service, teacher's contribution to school development and professional development. The essence of the teacher performance evaluation system should promote teacher professional learning and professional development. Teacher performance evaluation should include an accurate assessment of the effectiveness of teaching, the teacher's strengths and areas for development, followed by feedback, coaching, support and professional development opportunities (OECD, 2009).

Materials and Methods: In order to describe the current situation within the scope of the research, the research was carried out with the multiple case design, which is a method of collecting qualitative information. In this research, the purpose, objectives and character of the evaluation of teachers' performance are discussed as situations. The opinions of the participants were taken about the structure, purpose, objectives and character of the evaluation of teacher performance in primary schools.

The sample of this research was determined by maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling methods used in qualitative research. In total, 25 participants were included in the study. 4 of the participants are academics, 4 are teachers working in public schools, 4 are teachers working in private schools, 4 are administrators working in private schools, 3 are administrators working in public schools, 4 are inspectors and finally, two of them are non-governmental organization managers. "Teacher Performance Evaluation Model Interview Form" was used during the data collection phase.

Analysis studies started with the transcription of the records obtained as a result of the interview. This transcription was created from a data set of 44287 words. Both descriptive and content analysis methods were used to analyze the data obtained through the interview method. Descriptive analysis involves summarizing and interpreting data within the framework of determined themes (Özdemir, 2010). The data obtained from the interview was also analyzed using the "content analysis" technique. Content analysis; It involves the process of reducing and giving meaning to qualitative data based on their relationship and consistency (Patton, 2014). Content analysis process of the research; It was carried out by taking into account the process suggested by Eysenbach and Köhler (2002). This process includes four stages. These; It is (a) coding the data, (b) finding codes, categories and themes, (c) organizing codes, categories and themes (d) defining and interpreting the findings.

Findings: According to participant opinions, the purpose and character of teacher performance evaluations are stated in two main categories. These categories are formative evaluation and summative evaluation. Formative assessment divides into eight subcategories. These categories are "evaluation of teachers' development", "teachers' ability to function throughout the teaching process", "teacher competence", "behavior and attitude", "exceeding expectations", "professional dedication", "professional satisfaction" and "motivation". Summative evaluation is grouped into four subcategories: "collaboration and differentiation", "teacher knowledge and skills", "self-evaluation" and "rewarding teachers". Finally, the one that enables improving learning consists of the subcategories of "teacher motivation".

Discussion: The answer sought in the research is "What should be the purpose and character of evaluating teachers' performances?" According to the results of the multiple case study on this question, the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative evaluation. According to many studies, the purpose of teacher performance evaluation should be formative evaluation (Bichi, 2017; Khan, 2021; Konan and Yılmaz, 2018; Normore, 2004; Rodriguez et al., 2020; Sezgin et al., 201). Formative assessment is developmental assessment. It covers a number of rigorous processes used to guide the professional development of teachers. Formative evaluation; It includes identifying teachers' educational needs, providing continuous guidance to teachers, and taking timely remedial measures for their professional development (Khan, 2021). Summative evaluation, on the other hand, is an annual evaluation primarily aimed at making decisions regarding tenure, transitions to managerial positions, wage increases or entry and advancement in career ladders (Normore, 2004).

The formative purpose of performance evaluation is to focus on and achieve the professional development of teachers

by providing opportunities for teachers' professional development, providing guidance and consultancy, and giving feedback. Its summative purpose is; It aims to increase the performance of teachers through financial rewards, advancements in their careers and in-service training. Regardless of the purpose of teacher performance evaluation, it is very important to create a system based on trust (Yinger, 2005).

Conclusion and Suggestions:

The purpose of this research is to reveal the purpose of evaluating the performance of classroom teachers. In this context, the purpose and character of evaluating teachers' performances were examined in depth through a multiple case study. As a result of these investigations, it was revealed that the purpose of teacher performance evaluation should be formative and summative.

The recommendations developed based on the research findings are as follows.

The most important resource of primary schools is classroom teachers. We can accept that educational studies that do not take into account teacher resources and potential are unlikely to be implemented in schools. A performance management system can be used to improve teachers' performance. The most important part of this is performance evaluation. This process may not be implemented if teachers perceive performance evaluation negatively. Therefore, policies and approaches can be implemented to reduce teachers' negative perceptions of performance evaluation, which emerged in the research.

Parents and students were not included in the multiple case study sample of the research. The perceptions of this population regarding the teacher performance evaluation process can be determined through different studies.

Üniversite Öğrencilerinde Rekreatif Faaliyetlerin Yaşam Doyumu ve Boş Zamanın Anlamına Etkisinin Farklı Değişkenler Işığında İncelenmesi

Naile ŞAHİN¹ Mehmet DEMİREL²

¹ Yüksek Lisans Mezunu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Yönetimi Anabilim Dalı, Konya, Türkiye, naileshn2006@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4593-9850>

² Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi, Konya, Türkiye, mdemirel@erbakan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2554-2837>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 11.11.2023
Kabul: 16.12.2023
Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Rekreasyon,
Boş Zaman,
Yaşam Doyumu,
Boş Zaman Anlamı.

Bu çalışmanın amacı; Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile boş zamanın anlamı ilişkisi incelenerek; rekreatif faaliyetlere yönelik üniversite öğrencilerinin görüşleri araştırılarak hangi sebeplerden dolayı bu faaliyetlere yöneldikleri ve yaşam doyumu ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunda önemli bir etken olan rekreasyonun önemini yansıtmak ve üniversite yönetimine bu doğrultuda çalışma haritası belirleyebilecek olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören toplam 406 bireye boş zaman katılım ve tatminine yönelik sorulardan oluşan anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcıların boş zamanlarına vermiş oldukları anlam düzeyini belirlemek için Esteve ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Gürbüz ve diğerleri (2007) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenirliği yapılan "Boş Zaman Anlamı" ölçeği, yaşam doyumu düzeyinin belirlenmesi için ise Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik gerçekleştirilen Çarpıklık ve Basıklık test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği saptandıktan sonra, 2 seçenekli bağımsız değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla seçeneğe sahip değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (Anova) gerçekleştirilmiştir. İlgili ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik olarak ise "Pearson Korelasyon" analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak Yaşam doyumu ile Boş zamanın anlamı ilişkisinin incelendiği bu çalışmada örneklem grubunu oluşturan Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin rekreatif faaliyetlerin anlamı ile yaşam doyumu ilişkisine yönelik; cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar, fakülte ve öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Investigation of the Effect of Recreative Activities on Life Satisfaction and Meaning of Leisure Among University Students in the Light of Different Variables

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 11.11.2023
Accepted: 16.12.2023
Published: 31.12.2023

Keywords:

Recreation,
Leisure,
Life Satisfaction,
Leisure Meaning.

The aim of this study; By examining the relationship between life satisfaction and the meaning of leisure time in university students; The aim of this study is to investigate the opinions of university students on recreational activities and to examine the reasons why they turn to these activities and their relationship with life satisfaction. The study is important because it reflects the importance of recreation, which is an important factor in the life satisfaction of university students, and will help university administrations determine a study map in this direction. For this purpose, a questionnaire consisting of questions about leisure participation and satisfaction was applied to a total of 406 individuals studying at Necmettin Erbakan University. The "Leisure Meaning" scale, developed by Esteve et al. (1999) and validated in Turkish by Gürbüz et al. (2007), was used to determine the level of meaning that participants gave to their leisure time. It was developed by Diener et al. (1985) to determine the level of life satisfaction. 'Life Satisfaction Scale' adapted to Turkish by Yetim (1993) was used. Data were analyzed with SPSS 23.0 program. According to the results of the Skewness and Kurtosis test performed to determine whether the data showed a normal distribution, it was determined that the data showed a normal distribution. After it was determined that the data showed a normal distribution, independent samples t-test was performed for independent variables with 2 options, and one-way analysis of variance (Anova) was performed for variables with more than two options. Pearson Correlation analysis was carried out to determine the relationship between the related scales. As a result, in this study, in which the relationship between life satisfaction and the meaning of leisure time was examined, the students of Necmettin Erbakan University, who constituted the sample group, on the relationship between the meaning of recreational activities and life satisfaction; significant differences according to the gender, age and income level variable, and no significant difference according to the faculty and type of education variable.

Atıf/Citation: Şahin, N., & Demirel, M. (2023). Üniversite öğrencilerinde rekreatif faaliyetlerin yaşam doyumu ve boş zamanın anlamına etkisinin farklı değişkenler ışığında incelenmesi. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 83-97.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmeler, artan nüfus ve şehir yaşamının hızlı temposu, bireyleri rekreatif faaliyetlere katılımlarını kısıtlamaya yönlendirmektedir. Bu durum, insanların potansiyel enerjilerini harcamakta ve sahip oldukları yetenekleri ortaya çıkarmakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, sürekli bir stres ve baskı hissi yaratmaktadır. Özellikle genç nesil, enerjilerini etkili bir şekilde kullanamamanın etkisi altında sürekli bir hareket isteği duymakta ve değişim arzusuyla yeniliklere yönelmektedir. Bu durum, gençlerin karşılaştığı sorunlar ve sıkıntılarla başa çıkma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Karaküçük, 2005). Rekreatif faaliyetlere yeterince zaman ayırmamak, bireylerin fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebilirken, aynı zamanda zihinsel sağlıklarını da tehdit edebilir. Modern yaşamın getirdiği bu zorluklarla başa çıkmak adına bireylerin, kendilerine zaman ayırmaya ve enerjilerini olumlu bir şekilde yönlendirmeye odaklanmaları yaşam kalitesinin artırılması yönünde ciddi değişikliklere neden olabilir. Bu konuda ise boş zaman kavramının bireyler üzerindeki anlamını belirlemek önem arz etmektedir.

Üniversite öğrencileri ve gençler, birlikte geçirdikleri günlük yaşantılarında, toplumun ortak fertleri olmalarına rağmen, çevresel faktörler, eğitim durumları, üretkenlik düzeyleri ve ailelerinin sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik yapıların çeşitliliği nedeniyle farklı kültürel donanımlara sahiptirler. Bu çeşitlilik, gençlerin boş zaman anlayışlarını şekillendirmekte, aynı zamanda yaşam tatminlerini etkilemektedir. Günümüzde, okullarda geçirilen boş zaman; eğitim kavramının amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin toplum içindeki yerlerini bulmaları, sosyal olarak gelişmeleri ve kültürel aktarım ile birbirleriyle etkileşimde bulunmaları için kritik bir öneme sahiptir (Karataş, 2006). Yapılan çalışmalar, bireylerin rahatlamak ve kendilerini geliştirmek için boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirmelerinin, potansiyel fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik sağlık sorunlarını önlemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Çay, 2011). Bu bağlamda, gençlerin farklı kültürel arka planlarına saygı göstermek, boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmek için çeşitli aktiviteleri keşfetmek ve toplumsal etkileşimleri artırmak, hem bireyler arasındaki anlayışı derinleştirecek hem de genel yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyecektir.

Yaşam doyum kavramı (Barkale Şahin, 2022; Çakır ve Dilmaç, 2019; Türkel ve Dilmaç, 2019; Zhumgalbekov ve Efilti, 2023), kişisel iyi oluş ve mutluluk anlayışlarıyla örtüşen bir anlam taşımakla birlikte bireylerin başarıları ile istekleri arasındaki ilişkiyi belirleyen çeşitli durumsal faktörlerin bir fonksiyonu olarak ifade edilmektedir (Glass vd., 1997). Ayrıca, yaşam doyum, iyi olma ve mutluluğun bilişsel bir etmeni olarak da görülmektedir (Alfonso vd., 1996). Yaşam doyumunu değerlendirmesi, bireylerin kendi amaç ve istekleri doğrultusunda, kendi öz değerleriyle uyumlu bir şekilde gerçekleştirdikleri bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme, bireylerin genel yaşamlarıyla ilgili verdikleri cevapların bir bütünüdür. Aile, sağlık, iş, gelir, özgürlük ve mutluluk gibi faktörler, yaşam doyumunu etkileyebilecek önemli unsurlardır. Bireylerin kendi özelliklerine göre yaptığı bu değerlendirmeler, kişisel eğilimlerini, değerlerini ve düşüncelerini yansıtmaktadır (Chiang, 2010). İnsanların çok çeşitli istekleri ve hedefleri olduğu göz önüne alındığında, yaşam doyum kavramının tanımlanması karmaşılaşmaktadır (Wang, 2008). Yaşam doyum, bireyin kendi benzersiz perspektifinden kaynaklanan çok yönlü bir deneyimi ifade ettiği söylenebilir.

Verilmiş bilgilerden hareketle bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile boş zaman anlamı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup araştırmanın amacına uygun bir şekilde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum ve boş zaman anlam düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum ve boş zaman anlam düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?

- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum ve boş zaman anlam düzeyleri ile gelir değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile boş zaman anlam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Belirtilen sorular doğrultusunda gençler ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmanın önemi, bu grupların boş zaman aktiviteleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi anlamak açısından incelemek ve böylelikle üniversite yönetimleri ile yerel yönetimlere faaliyet alanları oluşturulurken yönlendirici olabilmesini sağlayabilmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile boş zaman anlamı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olmasında dolayı, çalışma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli bir araştırma modeli olarak, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye odaklanan bir tarama yaklaşımını temsil eder. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve birbirlerini nasıl etkilediklerini anlamaya yöneliktir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim döneminde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde toplam 32.545 öğrencinin olduğu belirtilmiştir (URAP, 2022). Sample Size Calculator kullanılarak hesaplanan %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile en düşük ulaşılması gereken örneklem sayısı ise 380 olarak tespit edilmiştir (Survemonkey, 2022). İlgili eğitim öğretim yılında pandemi döneminin yaşanması sebebiyle araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda toplam 406 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	177	43,6
	Erkek	229	56,4
	Toplam	406	100,0
Yaş	17-20 Yaş	85	20,9
	21-24 Yaş	229	56,4
	25 ve Üstü	92	22,7
	Toplam	406	100,0
Gelir Düzeyi	Çok Kötü	13	3,2
	Kötü	67	16,5
	Normal	194	47,8
	İyi	97	23,9
	Çok İyi	35	8,6
	Toplam	406	100,0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya dahil olan katılımcıların, %56,4'ünün erkek, %56,4'ünün 21-24 yaş grubunda olduğu, %47,8'inin gelir düzeyinin normal olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, algılanan gelir durumu ve yaşlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formuna ek olarak “Boş Zaman Anlamı Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler ise araştırma döneminin pandemi sürecine olması

sebebiyle anket formu Google Formlar üzerinden oluşturulup Whatsapp ve mail üzerinden katılımcılara gönderilerek toplanmıştır. Çalışmada sınırlılık olarak üniversite öğrencileri ele alınmış olup verilerin pandemic sürecinde toplanmaya çalışılması veri toplama sürecini etkileyen ve zorlaştıran bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Boş Zaman Anlamı Ölçeği

Katılımcıların boş zamanlarına vermiş oldukları anlam düzeyini belirlemek için Esteve ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen Gürbüz ve diğerleri (2007) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenirliği yapılan “Boş Zaman Anlamı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 madde ve 8 alt boyuttan oluşmakla birlikte 6’lı likert tipi “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 6=Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan toplam ölçek iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) Boş Zaman Anlamı Ölçeği için nin alt boyutlarında sırasıyla Aktif Pasif Katılım ,910, Sosyal Etkileşim ,908, Algılanan Yeterlilik ,904, Boş Zaman Kullanılabilirliği ,904, Algılanan Özgürlük ,901, İçsel Motivasyon ,907 ve Hedef Yönelimi alt boyutunda ise ,903 tespit edilmiştir.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Bireylerin, yaşam doyum düzeylerini belirlemede, Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Yaşam Doyum Ölçeği’ kullanılmıştır. 5 maddeden oluşan ölçek; 7’li Likert tipinde hazırlanmış, puanlama da buna göre yapılmıştır. Likert seçenekleri “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılmıyorum (3)”, “Kararsızım (4)”, “Kısmen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (6)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (7)” şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise ,925’dir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmış olup katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans tanımlayıcı istatistik yöntemleri, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucu verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Jondeau ve Rockinger (2003)’ e göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile -3 arasında değiştiğinde bu alt boyutlarında normal dağılım parametrelerine uygun şartlar taşıdığını belirtmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde tanımlayıcı istatistiksel modellerin yanı sıra t-testi, anova, anlamlı grupların tespiti için Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ve korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır ($\alpha = 0.05$).

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Dağılımı

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Doyumu (YDÖ)	5	406	4,20	1,17	-,309	-,475
BZAÖ 1 (Aktif-Pasif Katılım)	5	406	4,51	,888	-,749	,832
BZAÖ 2 (Sosyal Etkileşim)	5	406	4,57	1,01	-1,05	1,58
BZAÖ 3 (Algılanan Yeterlilik)	4	406	4,75	,978	-1,10	1,92
BZAÖ 4 (Boş Zamanın Kullanılabilirliği)	5	406	4,61	1,00	,958	,893
BZAÖ 5 (Algılanan Özgürlük)	5	406	4,54	1,07	-1,17	1,38
BZAÖ 6 (İçsel Motivasyon)	3	406	4,49	1,01	-,982	1,49
BZAÖ 7 (Hedef Yönelimi)	3	406	4,64	1,07	-1,10	1,35
BZAÖ 8 (İş İlişkisi)	5	406	4,69	,941	-,978	1,49

Tablo 2’de çalışma kapsamındaki katılımcıların; Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve Boş Zaman Anlamı Ölçeği (BZAÖ) alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları ve çarpıklık ile basıklık değerleri verilmiştir. Buna göre YDÖ için ortalamanın 4,20 olduğu, BZAÖ alt boyutlarında en yüksek ortalamanın 4.75 ile “Algılanan Yeterlilik (BZAÖ 3)” alt boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Etik

Yapılan bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından verilen Etik Kurul Onayı ve 2020/86 karar numarası ile yürütülmüştür.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların boş zamanın anlamı ile yaşam doyumlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş ve gelir düzeylerine göre incelenmiş; belirtilen değişkenlere göre anlamlı farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaşam doyumu ile boş zamanın anlamı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Anlamı İle İlgili Görüşlerine İlişkin T-Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Değişken	Ort.	Ss	T	p
Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Kadın	4,3492	1,18183	2,21	,027
	Erkek	4,0908	1,15446		
BZAÖ 1 (Aktif-Pasif Katılım)	Kadın	4,6395	,77987	2,444	,015
	Erkek	4,4236	,95475		
BZAÖ 2 (Sosyal Etkileşim)	Kadın	4,7164	,84033	2,532	,012
	Erkek	4,4603	1,12470		
BZAÖ 3 (Algılanan Yeterlilik)	Kadın	4,8277	,78965	1,408	,160
	Erkek	4,6900	1,10071		
BZAÖ 4 (Boş Zamanın Kullanılabilirliği)	Kadın	4,7062	,85574	1,655	,099
	Erkek	4,5406	1,09831		
BZAÖ 5 (Algılanan Özgürlük)	Kadın	4,6429	,96340	1,555	,121
	Erkek	4,4760	1,14982		
BZAÖ 6 (İçsel Motivasyon)	Kadın	4,5348	,93552	,721	,471
	Erkek	4,4614	1,07564		
BZAÖ 7 (Hedef Yönelimi)	Kadın	4,7458	1,01629	1,679	,094
	Erkek	4,5648	1,12186		
BZAÖ 8 (İş İlişkisi)	Kadın	4,7797	,83178	1,584	,114
	Erkek	4,6306	1,01598		

Cinsiyet değişkenine göre Yaşam Doyumu Ölçeği ile Boş Zaman Anlamı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan T Testi sonuçlarına göre katılımcıların yaşam doyumları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$), katılımcıların cinsiyetlerine göre boş zamanın anlamı arasında ise “Aktif Pasif Katılım” ve “Sosyal Etkileşim” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Anlamı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Anova Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Değişken	Ort.	Ss	F	p	Tukey
Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	17-20 Yaş	3,8329	1,16735	7,765	,000	1-2 1-3
	21-25 Yaş	4,2157	1,18385			
	26 ve Üzeri	4,5152	1,05715			
BZAÖ 1 (Aktif-Pasif Katılım)	17-20 Yaş	4,2824	1,06873	4,758	,009	1-3
	21-25 Yaş	4,5380	,85788			
	26 ve Üzeri	4,6848	,72943			
BZAÖ 2 (Sosyal Etkileşim)	17-20 Yaş	4,3529	1,19469	2,598	,076	
	21-25 Yaş	4,6148	1,00261			
	26 ve Üzeri	4,6674	,84400			
BZAÖ 3 (Algılanan Yeterlilik)	17-20 Yaş	4,5176	1,24151	3,170	,043	1-2
	21-25 Yaş	4,8275	,89849			
	26 ve Üzeri	4,7717	,86654			
BZAÖ 4 (Boş Zamanın Kullanılabilirliği)	17-20 Yaş	4,4188	1,13751	2,392	,093	
	21-25 Yaş	4,6341	1,01552			
	26 ve Üzeri	4,7391	,79876			
BZAÖ 5 (Algılanan Özgürlük)	17-20 Yaş	4,2118	1,24264	5,978	,003	1-2 1-3
	21-25 Yaş	4,5983	1,06902			
	26 ve Üzeri	4,7370	,83754			
BZAÖ 6 (İçsel Motivasyon)	17-20 Yaş	4,3098	1,16926	1,762	,173	
	21-25 Yaş	4,5429	1,02204			
	26 ve Üzeri	4,5399	,82371			
BZAÖ 7 (Hedef Yönelimi)	17-20 Yaş	4,2667	1,33611	6,889	,001	1-2 1-3
	21-25 Yaş	4,7234	1,03928			
	26 ve Üzeri	4,7935	,81326			
BZAÖ 8 (İş İlişkisi)	17-20 Yaş	4,5365	1,07536	2,058	,129	1-2 1-3
	21-25 Yaş	4,7039	,93707			
	26 ve Üzeri	4,8217	,80080			

Yaş değişkenine göre Yaşam Doyumu Ölçeği ve Boş Zaman Anlamı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan Anova Testi sonuçlarına göre katılımcıların yaşam doyumu ile yaşları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş bu anlamlı farkın tespitine yönelik yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine göre ise anlamlı farkın “17-20 Yaş” grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Tablo da Tukey testi’nde belirtilen rakamlar değişkenlerin sırasını temsil etmektedir. Katılımcıların yaşları ile boş zamanın anlamına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise “Aktif Pasif Katılım”, “Algılanan Yeterlilik”, “Algılanan Özgürlük”, “Hedef Yönelimi” ve “İş İlişkisi” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ve tüm alt boyutlarda bu anlamlı farkın “17-20 Yaş” grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 5. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcıların Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Anlamı ile İlgili Görüşlerine İlişkin Anova Testi Tablosu

Alt Boyutlar	Değişken	Ort.	Ss	F	p	Tukey
Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)	Çok Kötü	3,1077	1,32568	9,321	,000	1-3 1-4 1-5
	Kötü	3,7552	1,19536			
	Normal	4,1990	1,16236			
	İyi	4,4577	1,03841			
	Çok İyi	4,7886	,92919			
BZAÖ 1 (Aktif-Pasif Katılım)	Çok Kötü	4,0000	1,43527	7,222	,000	1-4 2-3 2-4
	Kötü	4,1254	,87375			
	Normal	4,5412	,88911			
	İyi	4,7959	,76047			
	Çok İyi	4,5600	,66119			
BZAÖ 2 (Sosyal Etkileşim)	Çok Kötü	3,4000	1,70880	12,509	,000	1-3 1-4 1-5
	Kötü	4,1403	1,00001			
	Normal	4,5763	1,01474			
	İyi	4,9732	,78826			
	Çok İyi	4,6971	,62567			
BZAÖ 3 (Algılanan Yeterlilik)	Çok Kötü	4,2308	1,54604	4,861	,001	2-3 2-4
	Kötü	4,3619	1,14505			
	Normal	4,8209	,95992			
	İyi	4,9356	,81032			
	Çok İyi	4,7786	,63816			
BZAÖ 4 (Boş Zamanın Kullanılabilirliği)	Çok Kötü	3,6923	1,50912	6,669	,000	1-3 1-4 1-5
	Kötü	4,3164	1,06410			
	Normal	4,6052	1,02010			
	İyi	4,8536	,82841			
	Çok İyi	4,8971	,60657			
BZAÖ 5 (Algılanan Özgürlük)	Çok Kötü	3,7231	1,64629	5,576	,000	1-4 1-5
	Kötü	4,2687	1,21334			
	Normal	4,5113	1,06959			
	İyi	4,8309	,89132			
	Çok İyi	4,8171	,69005			
BZAÖ 6 (İçsel Motivasyon)	Çok Kötü	4,0256	1,58384	6,617	,000	1-4 1-5
	Kötü	4,1990	1,03159			
	Normal	4,3952	1,02847			
	İyi	4,8144	,84979			
	Çok İyi	4,8857	,74071			
BZAÖ 7 (Hedef Yönelimi)	Çok Kötü	3,6154	1,49596	9,500	,000	1-3 1-4 1-5
	Kötü	4,1692	1,19535			
	Normal	4,6735	1,11666			
	İyi	4,9244	,74614			
	Çok İyi	4,9905	,68354			
BZAÖ 8 (İş İlişkisi)	Çok Kötü	4,0923	1,48238	4,177	,003	1-4
	Kötü	4,4090	1,03188			
	Normal	4,7216	,95214			
	İyi	4,8928	,69586			
	Çok İyi	4,7771	,88885			

Gelir düzeyi değişkenine göre Yaşam Doyumu Ölçeği ve Boş Zaman Anlamı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan Anova Testi sonuçlarına göre Yaşam Doyumu Ölçeği ile Boş Zamanın Anlamı ölçeğinin tüm alt boyutlarında gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Belirlenen anlamlı farklılığın gelir düzeyi “Çok Kötü” olanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Tablo da Tukey testi’nde belirtilen rakamlar değişkenlerin sırasını temsil etmektedir.

Tablo 6. Yaşam Doyumu Ölçeği İle Boş Zaman Anlamı Ölçeğine İlişkisine Dair Korelasyon Analizi Tablosu

		BDÖ	BZAÖ1	BZAÖ2	BZAÖ3	BZAÖ4	BZAÖ5	BZAÖ6	BZAÖ7	BZAÖ8
BDÖ	R	1								
	p									
	N	406								
BZAÖ 1	R	,476**	1							
	p	,000								
	N	406	406							
BZAÖ 2	R	,399**	,692**	1						
	p	,000	,000							
	N	406	406	406						
BZAÖ 3	R	,358**	,599**	,699**	1					
	p	,000	,000	,000						
	N	406	406	406	406					
BZAÖ 4	R	,394**	,496**	,575**	,676**	1				
	p	,000	,000	,000	,000					
	N	406	406	406	406	406				
BZAÖ 5	R	,444**	,504**	,518**	,669**	,752**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	406	406	406	406	406	406			
BZAÖ 6	R	,341**	,468**	,485**	,580**	,650**	,697**	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	406	406	406	406	406	406	406		
BZAÖ 7	R	,433**	,567**	,603**	,624**	,612**	,665**	,690**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
	N	406	406	406	406	406	406	406	406	
BZAÖ 8	R	,347**	,447**	,484**	,603**	,621**	,719**	,601**	,656**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	406	406	406	406	406	406	406	406	406

Yapılan korelasyon analizi sonucu BDÖ ve BZAÖ ölçekleri arasındaki korelasyon pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Yaşam doyumu arttıkça katılımcıların boş zamanın anlamına ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin de arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcıların boş zaman anlam düzeylerinin cinsiyet açısından karşılaştırması yapıldığında; bireylerin rekreasyon aktivite, bilişsel aktivite ve sosyal aktivite boyutunda cinsiyete göre anlamlılığa rastlanılmıştır (Tablo 3). Literatürde cinsiyet üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; üniversite öğrencileri üzerine (Allison vd., 1999; Çoruh ve Karaküçük, 2014) gençler üzerine (Özşaker, 2012) öğretim elemanları üzerine; ergenlik dönemindeki bireyler üzerine (Tappe, vd., 1989) yapılan çalışmalarda boş zaman ölçeğinin alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alfadhil (1996) tarafından yapılan çalışmada zaman ve arkadaş eksikliği engelinin cinsiyete göre

anlamli farklılık gösterdiğine rastlanmıştır. Bulunan sonuçlar yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Cinsiyet, kadın ve erkeğin sosyo-kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların kadın ve erkeği birbirinden ayırt etme biçimini ve onlara verdiği toplumsal rolleri ifade etmektedir. Toplumsal olarak kadın ve erkeklere yüklenen roller farklıdır. Ann Oakley’ e göre roller ve sorumluluklara baktığımızda erkekler evin reisi, ekmeği kazananı, siyasette, dinde, iş ve meslek hayatında aktif olan cinsiyet olduğu için kaygı ve stresten dolayı yaşam tatmini daha düşük olabilir (Bhasin, 2003).

Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre Yaşam Doyumu Ölçeği ve Boş Zaman Anlamı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan Anova Testi sonuçlarına göre katılımcıların yaşam doyumunu ile yaşları arasında anlamli farklılık olduğu belirlenirken Çakır (2017) ın üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyumunu ve yönetimini incelemek için yaptığı çalışmada çalışma sonuçlarının aksine anlamli farklılık tespit edilmemiştir. Akal (2005) çalışmasında kişilerin, yaşı ile yaşam kalitesi puan ortalamalarını karşılaştırdığında, aralarındaki farklılığın anlamli olduğunu ortaya çıkarmış ve yaşın artmasıyla beraber yaşam kalitesi puan ortalamalarının önemli oranda düştüğünü belirtmiştir. Atasoy (2014) Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada yaş ile yaşam doyumunu arasında negatif ve minimum düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Akandere, Acar ve Baştuğ (2009) ise yaş arttıkça bilgi düzeyinin artmasıyla birlikte yaşam doyumunun arttığına rastlamışlardır. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Bulut (2007) ve Bilge, Sayan ve Kabakçı (2009) yaş ile yaşam doyumunu arasında anlamli ilişki olmadığını belirtmiştir. Literatürde incelenen çalışmalar yaş değişkeni ve yaşam doyumunu arasında çeşitli sonuçlar göstermektedir. Çalışmamızda katılımcıların yaşları ile boş zamanın anlamına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise “Aktif Pasif Katılım”, “Algılanan Yeterlilik”, “Algılanan Özgürlük” ve “İş İlişkisi” alt boyutlarında anlamli farklılık olduğu ve tüm alt boyutlarda bu anlamli farkın “17-20 Yaş” grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Gelir düzeyine göre Yaşam Doyumu Ölçeği ve Boş Zaman Anlamı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan Anova Testi sonuçlarına göre Yaşam Doyumu Ölçeği ile Boş Zamanın Anlamı ölçeğinin tüm alt boyutlarında gelir düzeyi değişkenine göre anlamli farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bir hizmet ya da herhangi bir sebepten ötürü ürünün tercih edilmesinde kaliteli olması insanların talepleri arasında bulunmaktadır (Kueh ve Voon, 2007). Günümüzde hizmet ve ürün olarak adlandırılan serbest zaman faaliyetlerine (Odabaşı ve Barış, 2002) insanların sahip olurken bu tarz satın alma davranışları gösterdiği ve bu davranışların gelir düzeyinden kaynaklı olduğu savunulmaktadır (Higgins ve Rickert, 2005). Özellikle gelir düzeyi yüksek olan kişilerin bu tip hizmetlerde daha da kaliteliğini seçerek beklentilerine çok kolay ulaşabildikleri ve bu durumunda bu tarz faaliyetlere devamlı katılım isteği oluşturduğu belirtilmektedir (Ahmed vd., 2016). Karaküçük ve diğerleri (2019) araştırmasında gelir düzeyi ile fiziksel ve sosyal fayda ile rekreasyon fayda ölçeği arasında anlamli farklılık tespit edememiş iken, psikolojik fayda arasında anlamli farklılık ortaya koymuştur. Dergance ve diğerleri (2003) yaptıkları çalışmada gelir düzeyi ile rekreasyonel açıdan fiziksel aktivite yapan bireylerin elde edilen fayda düzeyine direkt bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Ancak Yalçinkaya (2019), Durhan ve Karaküçük (2017) yaptıkları çalışmada gelir düzeyi ile rekreasyon fayda ölçeği ve alt boyutları arasında anlamli ilişkiye rastlamışlardır. Ayrıca Heintzman (2009) rekreasyon fayda durumunun psikolojik açıdan Yueh (2012) ise sosyal açıdan daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu sonucuna varmıştır. Çalışkan, Yasul ve Ulaş (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada gelir düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde önemli bir unsur olduğunu belirtirken Kara ve diğerleri (2018) araştırmalarında gelir durumu iyi olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının orta ve düşük olanlara göre yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu sonucuna rastlamıştır. Chow (2005), Tuzgöl Dost (2006) ve Paolini, Yanez ve Kelly (2006) yapmış oldukları araştırmalarda, aile ekonomik durumunun insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinde pozitif yönde etkilediği ve yaşam doyumunu da arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde geçen çalışmalar ve çalışmamızdaki bulgularımız doğrultusunda aile gelir düzeyinin yaşamdan alınan doyum düzeyini

arttığını düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak yapılan bir çalışmada da boş zaman katılımı ile yaşam tatminin pozitif ve anlamlı korelasyona sahip olduğuna rastlanmıştır (Huang, ve Carleton, 2003). Boş zaman katılım sıklığı yüksek olan gruplarda yaşam tatminin yüksek olduğu çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Brown ve Frankel, 1993; Hawkins vd, 2004).

İnsanlar serbest zamanlarında yoğun günlük hayatlarından yorulan bedeni ve ruhi sağlığını korumak, geri kazanmak ve elde etmek amacıyla bir dizi rekreatif faaliyetlere katılım sağlarlar. Bu faaliyetlerde kendine gerçekleştirmek isteyen kişiler boş zaman etkinliklerinde kişisel, sosyal ve psikolojik yönden birbirleriyle etkileşim halinde olurlar. Boş zaman etkinliklerine katılan bireylerin kişisel, sosyal ve psikolojik durumlarının yaşam tatmini ile ilişkili olduğu yorumlanabilir. Çalışmada uygulanan korelasyon analizi sonucu YDÖ ve BZAÖ ölçekleri arasındaki korelasyon pozitif yönde anlamlı sonuç elde ederek ($p < 01$), yaşam doyumu arttıkça katılımcıların boş zamanın anlamına ilişkin görüşlerinin ve değerlendirmelerinin de arttığı söylenebilir.

Çalışmada, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, fakülte öğretim türü ve rekreasyonel aktivitelere katılım sıklığı gibi demografik değişkenlerin boş zaman anlamı ve yaşam tatmini tesiri göz önüne alınarak, araştırmanın önde gelen değişkenleri olarak belirlenmiştir. Sonraki yapılacak olan araştırmalarda çeşitli değişkenlerin kullanılması ve çeşitli örneklem gruplarına göre karşılaştırmalarda bulunabilmesi araştırmacıların rekreasyonda algılanan yaşam tatmini ve boş zamanın anlamına ilişkin rekreasyonel faaliyetlerin etkisini ortaya koymak amacıyla çeşitli çalışmaların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Öğrenciler için yüksek öğretim kurumlarında ve kentlerde öncelikli olarak boş zamanlarını etkili olarak değerlendirebilmeleri için yeterli rekreasyon alanları olması oldukça önemlidir. Araştırma sonucunun üniversite öğrencilerinin rekreasyonda algılanan yaşam tatmini ve boş zaman anlamı ilişkisi kavramlarının olumlu yönde etkisi olduğu için, kampüs ve kent içerisinde bulunan rekreasyon alanlarında eksiklik varsa bu eksiklikler giderilmeli ve üniversite öğrencilerinin beklentilerine cevap verecek rekreatif aktiviteler ilgili mecralarca çoğaltılmalıdır. Öğrencilerin rekreasyonel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayabilmeleri için gerekli fiziki ve ekonomik şartların oluşturulması, öğrencilere yönelik rekreasyon faaliyetleri ve programlar öğrencilerin sosyo ve ekonomik özellikleri göz önüne alınarak planlanma yapılması üniversite öğrencileri için imkân sağlayacaktır. Üniversite öğrencilerinin boş zaman aktivitelerini artırıcı örneklerinin artırılması (spor müsabakaları, rekreasyon alanına yönelik çeşitli kurslar, doğa ve insan buluşma organizasyonları) vb. yaşam tatmini düzeylerini de artıracaktır. Öğrenciler rekreasyon faaliyetleri ve boş zaman değerlendirme konuları üzerinde daha çok bilgilendirilmeli ve eğitici seminerler ile desteklenmelidir. Çeşitli açık ve kapalı alan rekreasyon faaliyetleri düzenlenerek ilgili alanların ilgi çekici hale gelmesi sağlanmalıdır. Benlik saygısını artıracak, kendini gerçekleştirme güdüsünü tetikleyecek etkinlikler çeşitlendirilmeli ve yaptırılmalıdır. Üniversite eğitimi gören her bireye yönelik ortak bir rekreasyon faaliyeti ile bu yaş grubu gençlerin sosyalleşmelerine ve özgüven kazanmalarına yönelik organizasyonların düzenlenmesi önemli ölçüde fayda sağlayacaktır. Yapılan çalışmanın örneklemi üniversite katılımcıları oluşturmaktadır. İlerleyen çalışmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması alandaki çalışma profili genişleteceği için önemli rol oynayacaktır. Rekreasyon faaliyetleri büyük oranda doğaya ve doğal kaynaklara bağlıdır. Bu sebeple de kaynakların devamlılığının sağlanabilmesi için çevresel ve sosyal anlamda meydana gelebilecek tehlikelerin önceden belirlenerek ve bu tehlikelere karşı önlemlerin dikkatle alınması gerekmektedir. Bu nedenle yeni rekreasyon alanları oluşturulurken, doğaya ve çevreye zarar verilmemeli bu konuda bireyler kamu tarafından bilinçlendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmed, M. E., Khan, M. M. & Samad, N. (2016). Income, social class and consumer behaviour: A focus on developing nations. *International Journal of Applied Business and Economic*, 14(10), 6679-6702.
- Akal, D. Ç. (2005). *Evde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam kalitesine etki eden etmenlerin değerlendirilmesi*.

- Yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.
- Alfadhil, A. M. (1996). *University students' perception of constraints to participation in recreational sports activities*. Published Doctoral Dissertation. Michigan State University.
- Alfonso V. C., Allison, D. B., Rader, D. E. & Gorman, B. S. (1996). The extended satisfaction with life scale: Development and psychometric properties, *Social Indicators Research*, 38(3), 275-301
- Allison, K.R., Dwyer, J. M. & Makin, S. (1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28, 608-615.
- Atasoy, G. D. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve serbest zamana yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Barkale Şahin, S., & Hamarta, E. (2022). Ergenlerin duygusal özerklik ve yaşam doyumlarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 146-157.
- Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet “Bize yüklenen roller”. (Birinci basım). İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları, 1-11.
- Bilge, F., Sayan, A., & Kabakçı, Ö. F. (2009). Aile mahkemesi uzmanlarının meslek doyumları, yaşam doyumları ve ilişkilere yönelik inançlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 20-31.
- Brown B. A. & Frankel B.G. (1993). Activity through the years: Leisure, leisure satisfaction and life satisfaction. *Sociology of Sport Journal*, 10, 1-17.
- Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 1-13.
- Chiang L. M. (2010). *The development of a leisure and life satisfaction scale for outpatient (LLSSCP) Leisure Activity Programs In Iowa*, Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian Prairie City: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150.
- Çakır, B., & Dilmaç, B. (2023). Duygusal farkındalık, psikolojik esneklik ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142-159.
- Çakır, O. V. (2017). Üniversite öğrencilerin serbest zaman doyum düzeyleri ile serbest zaman yönetimleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 17-27.
- Çalışkan, F. E., Yasul, F. A. & Ulaş, H. A. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal değer algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(4), 133-146.
- Çay, R. D. (2011). *Parklarda ergenlik çağındaki gençlerin rekreasyon gereksinimlerinin saptanması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoruh, Y. & Karaküçük, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre rekreasyonel eğilimleri ve rekreasyonel etkinliklere katılımına engel olan faktörler. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(Özel Sayı:1), 854-862.
- Dergance, J. M., Calmbach, W. L., Dhanda, R., Miles, T. P., Hazuda, P. H. & Mouton, C. P. (2003). Barriers to and benefits of leisure time physical activity in the elderly: differences across cultures. *Journal of the American Geriatrics Society*, 51(6), 863-868.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of*

Personality Assessment, 49(1), 71-75.

- Durhan, T. A., & Karaküçük, S. (2017). Çocuklarıyla baby gym aktivitelerine katılan ebeveynlerin rekreasyon fayda düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4), 43-53.
- Esteve, R., San Martin, J. & Lopez, A. E. (1999). Grasping the meaning of Leisure: Developing a self report measurement tool. *Leisure Studies*, 18(2), 79-91.
- Glass J. C. & Joll G. (1997). Satisfaction in later life among women 60 or over. *Educational Gerontology*, 23(4), 297-314.
- Gürbüz B, Özdemir A. S. & Karaküçük S. (2007). *Meaning of leisure time scale: Evaluation of psychometric characteristics on Turkish university students*. 4th International Mediterranean Sport Science Congress. Antalya, Turkey.
- Hawkins B., Foose A. K. & Binkley A. L. (2004). Contribution of leisure to the life satisfaction of older adults in Australia and the United States. *World Leisure*, 46(2), 4-12.
- Heintzman, P. (2009). The spiritual benefits of leisure. *Leisure/Loisir*, 33(1), 419-445.
- Higgins, J. W. & Rickert, T. (2005). A taste of healthy living: a recreational opportunity for people at risk of developing type 2 diabetes. *Leisure Sciences*, 27(5), 439-458.
- Huang C-Y. & Carleton B. (2003). The relationships among leisure participation, leisure satisfaction, and life satisfaction of college students in Taiwan. *Journal of Exercise Science and Fitness* 1(2), 129-132.
- Kara, F., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S. & Öncü, E. (2018). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının serbest zaman sıkılma algısı, yaşam doyumu ve sosyal bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 342-357.
- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S., Durhan Ayyıldız, T., Akgül, M. B., Aksin, K. & Özdemir, S. A. (2019). Oryantiring sporcularında ekosentrik, antroposentrik, antipatik yaklaşımların rekreasyon fayda ile ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1263-1288.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, N.Y. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları (Bingöl Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Kueh, K. ve Ho Voon, B. (2007). Culture and service quality expectations. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(6), 656-680.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici Davranışı* (İkinci Baskı). İstanbul: MediaCat Akademi.
- Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir inceleme Selçuk Üniversitesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126-131.
- Paolini, L., Yanez, A. P. & Kelly, W. E. (2006). An examination of worry and life satisfaction among college students. *Individual Differences Research*, 4(5), 331-339.
- SurveyMonkey (2022). <https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/> Erişim Tarihi: 10.01.2022
- Tappe, M., Duda, J. & Ehrnwald, P. (1989). Perceived barriers to exercise among adolescents. *Journal Of School Health*, 59(4), 153-155.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Türkel, Z., & Dilmaç, B. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-70.
- URAP (2022) <https://newtr.urapcenter.org/> Erişim Tarihi: 10.01.2022

- Wang C. C. (2008). *Leisure participation, leisure motivation and life satisfaction for elders in public senior resident homes in taiwan*, Unpublished doctoral dissertation, The University of the Incarnate Word, School of Graduate Studies.
- Yalçınkaya, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinin rekreasyon fayda algıları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Yetim, U. (1993) Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29, 277-289.
- Yueh, J. K. (2012). *The relationship between leisure involvement of remote control plane activities and leisure benefits*. Unpublished Master Thesis, University of the Great Leaf, School of Management, Taiwan.
- Zhumgalbekov, A., & Efilti, E. (2023). Evli bireylerin evlilik uyumu ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-15.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Not spending enough time on recreational activities can negatively affect individuals' physical health, while also threatening their mental health. In order to cope with these challenges brought by modern life, individuals' focus on making time for themselves and directing their energy in a positive way can lead to serious changes in improving the quality of life. In this regard, it is important to determine the meaning of the concept of leisure time on individuals and their life levels.

Materials and Methods: Since the research aimed to examine the relationship between life satisfaction levels and leisure meaning levels of university students, the study was conducted according to the relational screening model. The relational screening model, as a research model, represents a screening approach that focuses on determining the relationship between two or more variables. The population of the research consists of students studying at Necmettin Erbakan University in the 2021-2022 academic year. It is stated that there are a total of 32,545 students at Necmettin Erbakan University in the 2021-2022 academic year (URAP, 2022). The minimum number of samples that should be reached with a 95% confidence interval and a 5% margin of error calculated using the Sample Size Calculator was determined to be 380 (Survemonkey, 2022). Due to the pandemic period in the relevant academic year, simple random sampling method was preferred in the research. In the study, in addition to the demographic information form created by the researchers, the "Leisure Meaning Scale" and "Life Satisfaction Scale" were used to determine the gender, perceived income status and age of the participants. Since the research period was during the pandemic period, the data was collected by creating the survey form via Google Forms and sending it to the participants via Whatsapp and e-mail. To determine the level of meaning the participants gave to their leisure time, the "Leisure Meaning" scale, developed by Esteve et al. (1999) and validated and reliable in Turkish by Gürbüz et al. (2007), was used. The total scale internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) calculated on the data collected within the scope of this study for the Meaning of Leisure Scale in the sub-dimensions of Active Passive Participation .910, Social Interaction .908, Perceived Competence .904, Availability of Leisure Time .904, Perceived Freedom .901, Intrinsic Motivation .907 and Goal Orientation sub-dimension .903. To determine individuals' life satisfaction levels, the 'Life Satisfaction Scale', developed by Diener et al. (1985) and adapted into Turkish by Yetim (1993), was used. Scale consisting of 5 items; It was prepared on a 7-point Likert type and scoring was done accordingly. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient calculated on the data collected in this research is .925. SPSS 23.0 package program was used to analyze the data obtained in the study, and percentage and frequency descriptive statistics methods were used to determine the distribution of the personal information of the participants, and skewness and kurtosis values of the data were checked to determine whether the data showed a normal distribution. As a result of the examinations, it was determined that the data had a normal distribution. In the statistical analysis of the data, in addition to descriptive statistical models, t-test, anova, Tukey HSD multiple comparison test and correlation analysis methods were used to detect significant groups ($\alpha = 0.05$).

Findings: According to the results of the T Test conducted between the sub-dimensions of the Life Satisfaction Scale and the Meaning of Leisure Scale according to the gender variable, there is a significant difference between the life satisfaction of the participants and their gender, and there is a significant difference between the meaning of leisure time according to the gender of the participants in the "Active Passive Participation" and "Social Interaction" sub-dimensions. It was determined that there was a difference. It was revealed that there was no significant difference in the other sub-dimensions. According to the results of the Anova Test conducted between the Life Satisfaction Scale and Leisure Meaning Scale sub-dimensions according to the age variable, it was determined that there was a significant difference between the participants' life satisfaction and their ages. According to the Tukey HSD multiple comparison test performed to detect this significant difference, the significant difference was found to be "17-20 Years Old". It was determined that it originated from the group. When the participants' ages and their views on the meaning of free time are evaluated, there is a significant difference in the "Active Passive Participation", "Perceived Competence", "Perceived Freedom" and "Work Relationship" sub-dimensions and this significant difference in all sub-dimensions originates from the "17-20 Age" group. has been determined. It was determined that there was no significant difference in the other sub-dimensions. According to the results of the Anova Test conducted between the sub-dimensions of the Life Satisfaction Scale and the Meaning of Leisure Scale according to the income level variable, it was determined that there was a significant difference in all sub-dimensions of the Life Satisfaction Scale and the Meaning of Leisure Scale according to the income level variable. As a result of the correlation analysis, the correlation between the BDI and BZAS scales was found to be positively significant. It can be said that as life satisfaction increases, participants' views and evaluations of the meaning of leisure time also increase.

Discussion: When studies on gender in the literature are examined; on university students (Allison et al., 1999; Çoruh and Karaaçık, 2014), on young people (Özşaker, 2012) on faculty members; In studies conducted on individuals in adolescence (Tappe, et al., 1989), a significant difference was found in the sub-dimension of the leisure time scale according to gender. Çakır (2017) found no significant difference in his study to examine university students' leisure time satisfaction and management. When Akal (2005) compared people's age and quality of life score averages in his study, he revealed that the difference between them was significant and stated that as age increased, the quality of life score averages decreased significantly. In the study of Kara Küçük et al. (2019), while they could not detect a

significant difference between income level and physical and social benefit and recreation benefit scale, they revealed a significant difference between psychological benefit. Dergance et al. (2003) stated in their study that income level does not have a direct effect on the level of benefit obtained by individuals who engage in recreational physical activity. It can be said that as life satisfaction increases, participants' views and evaluations of the meaning of leisure also increase. It is very important for students to have adequate recreation areas in higher education institutions and cities so that they can spend their free time effectively. Since the result of the research has a positive effect on the concepts of perceived life satisfaction and leisure meaning relationship of university students in recreation, if there are deficiencies in the recreation areas on campus and in the city, these deficiencies should be eliminated and recreational activities that will meet the expectations of university students should be increased by relevant channels.

Conclusion and Suggestions: It can be said that as life satisfaction increases, participants' views and evaluations of the meaning of leisure also increase. It is very important for students to have adequate recreation areas in higher education institutions and cities so that they can spend their free time effectively. Since the result of the research has a positive effect on the concepts of perceived life satisfaction and leisure meaning relationship of university students in recreation, if there are deficiencies in the recreation areas on campus and in the city, these deficiencies should be eliminated and recreational activities that will meet the expectations of university students should be increased by relevant channels.

The Use of Drama on Developing Pronunciation of Young Learners

Tuğba SAĞLAM¹ Galip KARTAL²

¹ MA Student, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye
tuuba_93@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-3299-4022>

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye,
kartalgalip@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-4656-2108>

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 20.10.2023

Accepted: 18.12.2023

Published: 31.12.2023

Keywords:

Drama,
English as a foreign
language, Pronunciation,
Young Learners

This study investigates the effects of drama activities on developing young learners' pronunciation skills in English language teaching. The use of drama techniques such as exploration, role-play, improvisation, and written performances to improve young learners' pronunciation is examined. The research was conducted using a mixed-method approach utilizing quantitative and qualitative data collection methods. The study involved 30 young students, one control group, and one experimental group, each consisting of 15 students between the ages of 14 and 15 in the 8th grade studying in the same middle school in Konya. The groups learned the same target topic. The experimental group used a series of drama activities as part of the English curriculum, while the control group used the regular teaching method without drama activities. Data were collected through pre-and post-tests, classroom observations, and student's personal diaries. The information was obtained by recording students' reading-aloud tasks as pretest and posttest pronunciation analysis. The study emphasized the role of drama in creating an engaging and interactive learning environment for young learners. This result demonstrated the value of social interaction, creative problem-solving, and innovative technology-based approaches in drama-based activities. The results of this study are expected to demonstrate the fact that young learners' pronunciation skills can be improved through drama-based language instruction and raise awareness of the potential advantages of using drama activities in English language teaching, especially in the area of pronunciation.

Küçük Yaşta Öğrencilerin Telaffuzunun Geliştirilmesinde Dramanın Kullanımı

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 20.10.2023

Kabul: 18.12.2023

Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Drama,
Yabancı dil olarak
İngilizce,
Telaffuz,
Küçük yaşta öğrenciler

Bu çalışma, drama etkinliklerinin İngilizce dil öğretiminde küçük yaşta öğrencilerin telaffuz becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Küçük yaşta öğrencilerin telaffuzunu geliştirmek için araştırma, rol yapma, doğaçlama ve yazılı performanslar gibi drama tekniklerinin kullanımı incelenmiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanan karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırma, Konya'da aynı ortaokulda öğrenim gören 14-15 yaşları arasındaki 8. sınıfta öğrenim gören 15'er öğrenciden oluşan bir kontrol grubu, diğeri ise deney grubu olmak üzere toplamda 30 genç öğrenciyi kapsamaktadır. Gruplar aynı hedef konuyu öğrenmiştir. Deney grubunda, İngilizce öğretim müfredatının bir parçası olarak bir dizi drama etkinliği kullanılmış, kontrol grubunda ise drama etkinliği olmaksızın geleneksel öğretim yöntemini kullanılmıştır. Veriler, ön ve son testler, sınıf gözlemleri ve öğrencilerin kişisel günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Bilgiler, öğrencilerin ön test ve son test telaffuz analizi olarak sesli okuma görevlerinin kaydedilmesiyle elde edilmiştir. Çalışma küçük yaşta öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmada dramanın rolünü vurgulamıştır. Bu sonuç, drama temelli etkinliklerde sosyal etkileşimin, yaratıcı problem çözmenin ve teknoloji kaynaklı yenilikçi yaklaşımların değerini göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının, küçük yaşta öğrencilerin telaffuz becerilerinin drama temelli dil eğitimi ile geliştirilebileceği gerçeğini ortaya koyması ve özellikle telaffuz alanında, İngilizce öğretiminde drama etkinlikleri kullanmanın potansiyel avantajlarına ilişkin farkındalığı artırması beklenmektedir.

Atıf/Citation: Sağlam, T., & Kartal, G. (2023). The use of drama on developing pronunciation of young learners. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 98-112.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

INTRODUCTION

In the realm of language learning, clear and accurate pronunciation is the crucial element that paves the way for effective communication, deep cultural comprehension, and personal fluency. Learning pronunciation helps people acquire a second language easily and gives them the tools they need to communicate effectively in English. (Gilakjani &Ahmadi,2011) Pronunciation significantly affects communication, comprehension, cultural integration, and individual fluency. Getting it right is crucial for clear expression and understanding, enabling active participation in conversations. It enhances genuine communication with native speakers, fostering cultural awareness. Proficient pronunciation boosts confidence and fluency, promoting self-esteem in speaking the language. However, language learners often face common challenges like foreign sounds, accent influence, stress and intonation patterns, complex sound clusters, minimal pairings, absence of feedback, and self-consciousness. Although overcoming these challenges requires commitment and concentrated practice, it is crucial for enhancing language proficiency in general.

In this article, we aimed to investigate the effectiveness of teaching pronunciation to young learners through drama. This study focuses on two main questions: first, how do drama activities affect the pronunciation skills of young English learners? And second, does using drama-based lessons lead to better pronunciation improvements than regular teaching methods? These questions guide our research into understanding the influence of drama on pronunciation skills and comparing it to regular teaching. This study carries considerable significance for language education and the refinement of pronunciation skills. It examines the viability of using drama-based methodologies, particularly those designed for young learners. This holds relevance due to the potential to introduce innovative and engaging pedagogical approaches that may improve the effectiveness and enjoyment of language learning. The findings of the study may provide a rationale for curriculum improvements and pedagogical changes, and they may also impact educational policy.

REVIEW OF THE LITERATURE

The Role of Drama in Language Education

Throughout history, drama has played a vital role in teaching languages. It has historical roots dating back to ancient civilizations. In ancient Greece, for instance, drama was an integral part of education, used to develop oratory and rhetorical skills. The Renaissance era was the emergence of *commedia dell'arte*, a form of improvisational theater that encouraged the use of language in creative and expressive ways for language learners. Over the centuries, the role of drama in language education has evolved, adapting to changing pedagogical approaches and technologies.

The use of drama as a teaching method for the enhancement of pronunciation proficiency derives theoretical support from a diverse array of language acquisition theories. Stephen Krashen's Input Hypothesis is foundational in this context, emphasizing the significance of providing learners with language input that is both slightly beyond their current proficiency level and comprehensible. Drama, through its immersive and engaging scenarios, inherently offers students rich and contextually meaningful language input, making it more readily comprehensible and stimulating. Furthermore, Krashen's Affective Filter Hypothesis asserts that learners acquire language most effectively when they are in a relaxed and motivated state. Drama activities are inherently playful and creative, fostering a non-threatening learning environment that can reduce language-related anxiety, while the sheer allure of drama can serve as a motivational catalyst, significantly contributing to learners' enthusiasm and engagement in the language learning process.

Lev Vygotsky's Social Interactionist Theory posits that social interaction plays a pivotal role in cognitive development and language acquisition. Within the realm of drama-based language instruction, the very essence of dramatic scenarios is rooted in social interaction. Learners partake in collaborative and interactive role-play activities, negotiate meaning, and immerse themselves in real-life conversational contexts. Consequently, learners are exposed to a dynamic linguistic landscape where pronunciation is not

a mere isolated entity but an integrated component of communication. The active dialogue and interaction within dramatic scenarios create an environment in which learners are not merely exposed to language but actively practice it, affording them opportunities to focus on pronunciation nuances and fine-tune their speech.

Merrill Swain's Comprehensible Output Hypothesis asserts that learners not only benefit from comprehending language but also from actively producing it. In drama, learners are frequently required to generate language on the spot, whether through role-play or improvisational activities.

This active deployment of language prompts learners to concentrate on pronunciation precision, providing a platform for refining their speech and bridging the gap between comprehending language and competently producing it. The engagement of learners in productive, meaning-based activities within dramatic contexts promotes accurate and contextually relevant pronunciation, thereby linking theoretical comprehension to practical application.

Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) concept, which highlights the ideal balance between task difficulty and learner ability, is particularly relevant to drama-based language instruction. Drama activities can be thoughtfully adapted to learners' varying proficiency levels, ensuring that tasks are challenging yet attainable, thereby facilitating optimal pronunciation practice aligned with their developmental stage. Moreover, various motivation theories, including Self-Determination Theory and Expectancy-Value Theory, underscore the paramount role of intrinsic motivation in language learning. Drama's intrinsically captivating and interactive nature often incites a profound and enduring enthusiasm among learners, thereby stimulating dedicated pronunciation practice. These theories collectively buttress the use of drama as an efficacious teaching method for pronunciation enhancement, elucidating the theoretical foundations that underscore its pedagogical potency.

Drama is an important part of English language instruction since it not only teaches language abilities such as listening, speaking, reading, and writing but also allows learners to acquire meaningful learning acquisition. (Köylüoğlu, 2010) As a result of the literature review, it was concluded that the creative drama method improved students' basic language skills such as speaking (Yuanyuan, 2019; Minh, 2016; Hazar, 2015; Ulas, 2008 Sarac, 2007;), listening (Maden, 2010; Cakir, 2018), reading (Al Rabeei et.al, 2019; Ewing et al, 2011; Wagner, 1998) and writing (Bayraktar & Okvuran, 2012; Yumurtacı& Mede, 2021). Creating a natural language learning environment is crucial in second language teaching. Utilizing creative drama is seen as essential for meaningful teaching (Demircioğlu, 2010). According to Cottrell (1987), learners need prior experiences with the language's real context to learn effectively. This highlights the importance of immersing learners in the target language for successful learning. According to İkinci (2019), going to the country where the language is spoken is the best way to learn it. If this isn't possible, drama with education is the greatest option. Since we are in the age of digitalization and creativity, we don't necessarily go abroad, as language learning classes can be full of different life-like situations, characters, and dialogue. Teaching a foreign language using drama can be effective in developing students' language skills and creative thinking. (Desai, 2020)

Drama for Pronunciation Teaching

Drama-based instruction is a highly effective approach for improving pronunciation in second language (L2) learning. Several studies have demonstrated that it can lead to significant enhancements in L2 English oral fluency when compared to traditional methods of teaching English as a Foreign Language (EFL). While it also positively impacts comprehensibility, the improvement in this aspect may be slightly less pronounced, and there is no significant difference in accentedness scores between the two methods (Galante & Thomson, 2017, TESOL Quarterly). Additionally, research, such as the work by Bora (2021, Language Teaching Research), has shown that drama can enhance learners' pronunciation accuracy, syntactic complexity, and overall fluency. These findings collectively emphasize the diverse benefits of incorporating drama into L2 language learning.

Drama plays a crucial role in language education by promoting spontaneous and genuine opportunities for second language (L2) speaking, thereby creating a natural language learning environment (Bora, 2020, RELC Journal). Moreover, it is widely acknowledged for its positive impact on students' emotional, social, and language development, making it a valuable asset in language teaching (Uysal & Yavuz, 2018, International Journal of Learning and Teaching). The use of drama in instruction can significantly boost learners' comfort levels when speaking in their L2, potentially reducing language anxiety and instilling greater confidence (Galante, 2018, RELC Journal). In essence, drama not only facilitates language learning but also nurtures well-rounded personal and linguistic growth, making it a powerful tool in the language classroom.

Additionally, it's worth highlighting that utilizing drama activities in conjunction with native language instruction has demonstrated greater effectiveness in enhancing pronunciation skills compared to conventional methods (Ulas, 2008, American Journal of Applied Sciences). Of particular significance is the impact on the often-neglected aspect of suprasegmental-level pronunciation, which showed significant improvement when creative drama sessions were integrated, underscoring drama's potential to enhance pronunciation skills at this nuanced level (Korkut & Çelik, 2021, The Language Learning Journal). These findings emphasize that drama plays a vital role in developing both basic pronunciation skills and the finer nuances of speech, highlighting its essential role in language instruction. However, the effectiveness of drama-based instruction may vary depending on the context, learners, and specific instructional approaches used, underscoring the need for further research in this area (Belliveau & Kim, 2013).

There are several noteworthy gaps in the existing literature on teaching pronunciation through drama. Firstly, a notable absence is research on the long-term effectiveness of drama-based methods. While many studies highlight short-term gains, there is limited insight into how well these improvements are retained over time. Moreover, comparative studies that directly evaluate the effectiveness of different drama techniques and approaches are relatively scarce, leaving educators uncertain about the most efficient strategies to employ in various teaching contexts.

Additionally, there is a need for research that encompasses a wider range of linguistic and cultural contexts, as well as the development of assessment tools specifically designed for evaluating pronunciation skills acquired through drama. In light of these findings, the present study is motivated by the need to address the gaps in the literature. Specifically, the study aims to compare the relative efficacy of different drama approaches and consider the impact of cultural and contextual factors. By conducting this research, we seek to contribute to developing adaptable strategies that can aid educators in facilitating language learners' pronunciation improvement more effectively.

METHODOLOGY

Research Design

Within this study, which seeks to explore the impact of drama on the development of English pronunciation among young learners in state school classrooms, a comprehensive research approach blending qualitative and quantitative design techniques is employed. In second language phonology study, the use of mixed techniques improves the quality of inferences or interpretations while helping in a better understanding of the research problem (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Büyüköztürk, 2011; Isaacs, 2012). Teachers can help students in achieving English pronunciation accuracy by using mixed methods to identify factors that affect pronunciation accuracy. (Kosasih, 2021). Furthermore, the mixed approach depends on the notion that the shortcomings of any data group will be made up for by combining qualitative and quantitative methodologies (Creswell, 2009). The data collection process involves pre-tests, treatments, post-tests, and the inclusion of students' diary entries to capture subjective perspectives. To assess the study's central hypothesis, pre-intermediate level students are stratified into both an experimental and a control group, with random selection facilitating the group allocation process. Furthermore, drawing from the work of Bridget Lee, Stephanie Cawthon, and Kathryn Dawson in 2013, the study uncovers

significant variations in teacher self-efficacy and pedagogical conceptual change, underscoring the complexity of the educational landscape within drama-based language instruction.

Both the experimental and control groups took a pre-test before the experiment to determine their previous knowledge of the target English vocabulary items. The text includes 36 words from the British Council website as part of the pre-test. The text is chosen from this reliable website based on the participants' level of proficiency. A read-aloud task as a pre-and post-test is used to measure the effects of the drama sessions. In the presence of the researchers, the read-aloud performances of the participants are recorded. The passage that is read by a native speaker is noted as the key for evaluation.

For six weeks, the treatment materials are applied in two lessons (80 minutes) each week. The experimental group examines the pronunciation of sounds, words, and sentences during each session through dramatic activities like role-playing and puppets, each of which includes aspects related to the research topic. The researcher conducts the whole process by herself. The same pre-test and post-test are given to both groups after the teaching process. The hypothesis of this study is validated through analysis of the post-test results. In addition, the personal diaries of students' subjective views provide qualitative results.

Participants

Students in the 8th grade at a secondary school in Konya, Türkiye, take part in the study. Two groups are chosen from among all the classrooms that have an equal number of participants, and the participants are chosen at random from among all the students; one is considered the Experimental Group and the other as the Control Group. A total of 30 male students are in the groups. The students in both groups are between the ages of 11 and 13 with approximately equal social and educational backgrounds. Before the beginning, the students and their parents are provided with the information they need to fill out the informed consent forms. Throughout the whole semester, the students were quite nice and supportive and very excited to be a part of the research.

The study begins at the very beginning of the second term of the 2022–2023 academic year (in February). The researcher carried out the study in her position as the regular class teacher for classes 8-A (control group) and 8-C. (experimental group). The researcher chooses engaging activities that support English learning and are related to their academic areas. The students receive instruction from the same instructor to avoid differences in lectures.

The Experimental Group participants are exposed to a variety of drama techniques during the study, most of which call for creating imaginary, unplanned, and unstructured situations with a pre-text. Since personal development is one of the main objectives of this study, which included the growth of socializing abilities and cooperative behaviors, setting goals before the class is crucial. Additionally, it's crucial to choose and organize the dramatic exercises, as well as to get ready the materials for lessons that will be needed to create the backgrounds for the drama class. Poster paint, drawing equipment, chart paper, glue, poster board, flashcards, realia and narrative photos, CD players, and films were among the supplies. These elements are applied to selected role-play sketches to provide a genuine state of mind appropriate for the environment in question. The pre-text is employed as a motivating strategy since it greatly captures the interest of the students. Dramatic situations, songs, flashcards, micro roleplays, pantomime, imitation, brainstorming exercises, reading, and dramatizing are all included in the pre-text. The experimental group receives subsequent designs of the phonetic items. Each student plays a different part in the sketches. They repeatedly test the sketches in various settings that they had imagined in advance. The final part is the evaluation part. Monitoring students' development is essential while teaching them through drama. As a means of conveying ideas, these exercises help students improve their communication abilities as well as their overall growth.

The control group received vocabulary word instruction from the researcher herself. The teacher

lists grammatical patterns and their pronunciations on the board during the first class. Students are taught about these patterns via drills that need repetition. In this way, the pupils can easily comprehend the meanings of the terms. Students are also able to swiftly and easily grasp the new vocabulary terms as a result of this. For the chosen vocabulary topic, the pupils all receive the same vocabulary terms. The approach is used in all of the sessions.

Research Instruments and Processes

In this study, data is collected through the use of two distinct types of instruments: a pre-test and a post-test, along with the inclusion of student diaries for feedback. These instruments are employed to provide a comprehensive assessment of the impact of drama-based activities on young learners' pronunciation abilities.

The pre-test and post-test serve as essential tools for measuring the students' pronunciation skills before and after their engagement in drama activities. This approach allows for the evaluation of their progress and the effectiveness of the intervention. Furthermore, the incorporation of student diaries enhances the data collection process by providing qualitative feedback from the learners themselves. These diaries enable students to express their thoughts, experiences, and perceptions of the drama activities, offering valuable insights into the emotional and cognitive aspects of their pronunciation development. By utilizing these multiple data sources, this study aims to obtain a well-rounded understanding of the influence of drama on young learners' pronunciation abilities, combining quantitative and qualitative data for a comprehensive analysis.

In implementing the experimental group's lesson plans, a thoughtfully crafted approach unfolds, drawing inspiration from Sarah Phillips' "Drama with Children" book. The backbone of this instructional strategy comprises six diverse drama activities meticulously woven into a six-week curriculum. The initial focal point is the refinement of pronunciation skills, with a particular emphasis on deciphering the nuances of silent letters, notably the elusive (r) sound in words. Unlike the control group's reliance on explicit pronunciation drills, the experimental group takes a dynamic turn, prioritizing a more engaging and interactive approach. Rather than simply delivering conscious pronunciation instruction, the goal is to immerse students in creative and hands-on experiences, fostering an intuitive understanding of silent letters and, in turn, organically enhancing their broader language abilities.

As the study progresses, the experimental group's sessions evolve to emphasize peer learning dynamics. Following drama performances, students actively participate in a constructive feedback loop, offering insights on pronunciation to their peers. This collaborative environment extends beyond correctness alone, encouraging students to critically assess specific sounds and provide valuable suggestions for improvement. The focus broadens to encompass not only pronunciation proficiency but also the cultivation of effective communication strategies within the framework of collaborative learning. Meanwhile, the control group adheres to more traditional teaching methods, maintaining a course of explicit pronunciation drills aimed at mastering target vocabulary elements.

In the subsequent stages of the study, the experimental group's lesson plans take a deliberate shift away from explicit pronunciation instruction. Instead, the author introduces intricate scenarios and brief scripts tailored to encapsulate targeted words or phrases for each session. For instance, when tackling the elusive "th" sound, scenarios are thoughtfully crafted to involve words like "this," "that," or "those," enabling students to engage in repeated enactments of these scenes with heightened attention to precise pronunciation. Interestingly, despite the absence of explicit pronunciation requirements, the researcher observes a gradual yet discernible improvement in the fluency and efficacy of students' speech. This experiential and scenario-based approach not only underscores the efficacy of creative drama in enhancing language skills but also contributes to a nuanced understanding of how the organic integration of these elements transcends traditional explicit pronunciation instruction. The intricate interplay between creative engagement and linguistic development unfolds as a rich narrative within the experimental group's sessions,

offering valuable insights into the multifaceted impact of drama-based language instruction on a broader educational landscape.

Pre-Test and A Post- Test

The study incorporated a comprehensive assessment approach involving both the experimental and control groups. This assessment encompassed three key components: a pre-test, a post-test, and a set of activity questions, all designed to gauge the influence of drama in the context of English language instruction. The pre-test established baseline language proficiency, while the post-test measured changes in language skills after the introduction of drama-based instruction.

The pre-test comprised a 36-word text, thoughtfully selected from the British Council website to align with each participant's individual proficiency level. The purpose of this pre-test was to establish a baseline for evaluating the impact of the subsequent drama sessions. To assess the effectiveness of drama as a teaching method, a read-aloud activity was employed both before and after the drama sessions, serving as the pre-test and post-test, respectively. During these sessions, participants' oral performances were meticulously recorded in the presence of the research team.

To evaluate the participants' pronunciation and fluency, their read-aloud renditions were compared with a native speaker's rendition of the same text, serving as the benchmark for evaluation. This comparative analysis allowed for a precise assessment of the influence of drama on their pronunciation abilities and overall language proficiency. The use of pre-tests and post-tests, along with an authentic benchmark, ensured a thorough examination of the impact of drama in the English language teaching context.

Student Diaries

Participants in this research were actively engaged in providing their perspectives and reflections on the drama activities through the use of student journals. Reflective diaries kept by students are valuable sources of qualitative data because they shed light on how people engage with it and make decisions about what, when, and where to use it. (Jefferies & Hyde, 2009). Moreover, the teacher encouraged students to share their personal preferences and insights, asking them to reflect on whether they found the activities enjoyable and what valuable lessons they had gathered from each session. These journal entries were diligently completed after each lesson, with participants being prompted to maintain these records after every drama session.

Before commencing the journaling process, the participants received a clear explanation of the purpose behind these student journals. To further facilitate understanding, a five-minute discussion was held at the end of each class, during which the goals and objectives of the drama activities were explicitly communicated. While participants were assured that they could write in Turkish if the need arose, they were encouraged to use English as the medium for their journal entries.

With its ability to determine relationships between personal and study resources, a quantitative diary design is a valuable tool for examining student involvement and performance (A. Bakker et al., 2015). The student journals served as a valuable resource for researchers to gain profound insights into the participants' perspectives, attitudes, and responses to the specific drama activities. The analysis of these journals primarily focused on assessing whether the participants perceived the dramatization exercises as beneficial. Additionally, the challenges and obstacles faced by the participants during the drama-based lessons were carefully documented in the researchers' field notes.

This multifaceted approach not only enriched the study with qualitative data but also provided a comprehensive understanding of the participants' experiences and perceptions related to the drama activities. The student journals, alongside the follow-up discussions, allowed for a more nuanced exploration of the impact and effectiveness of drama in English language instruction.

Data Analysis

First of all, the researcher listens to the recordings before marking the performances using the predetermined key. Another coder, an English teacher, also sees the performances. The 'Wilcoxon signed ranks test' is used to analyze the data, which is a popular analysis technique that can be used in place of the t-test in within-group studies with fewer participants. Versions 16.0 and 7.0 of SPSS (Statistical Package for Social Sciences) and Excel were used to analyze the data and determine the derived values. The test was performed separately for each group, comparing the pronunciation scores before and after the intervention.

In addition to the quantitative data, qualitative data were collected through classroom observations and students' personal diaries. Classroom observations were conducted during the drama-based lessons for the experimental group to gain insights into students' engagement, interaction, and participation during the activities. Students' diaries were also analyzed for their reflections and perceptions of the drama-based language instruction.

FINDINGS

Write the findings about your study without breaking the formatting. Write the findings about your study without breaking the formatting. Write the findings about your study without breaking the formatting. Write the findings about your study without breaking the formatting.

Table 1. *The Average Points of the Experimental Group (Pre-test and Post-test)*

Participants	Pre-test	Post-test
1 YEO	11	23
2 MY	9	17
3 AK	21	27
4 AT	25	30
5 AT2	5	13
6 EG	6	6
7 EA	16	26
8 FC	13	22
9HCE	9	11
10İS	12	23
11 VW	13	27
12KHK	2	10
13İBC	2	3
14AÇ	4	14
15MEŞ	9	14

When Table 1 above is examined, it is clear that almost all members of the experimental group improved their pronunciation and only one student's score stayed equal. Examining the pre-test results of the students who took part in the study as the experimental group, it was discovered that the lowest score was two, and the highest was 25 out of 36. According to the post-test results, the lowest score was 3 and the highest was 30.

Table 2. *The Average Points of the Control Group (Pre-test and Post-test)*

Participants	Pre-test	Post-test
1 EÖ	4	6
2 MİKA	3	10
3 AEA	7	8
4 AA	5	13
5 ABO	16	25
6 BMB	5	14
7 CA	1	10
8 FD	20	27

9KSC	12	8
10MG	14	15
11 MSK	2	5
12MA	19	21
13MAB	16	26
14MEE	26	28
15BM	1	3

It is evident from Table 2 above that practically all control group participants improved their pronunciation, and just one student's score dropped. Examining the pre-test results of the students who took part in the research as the control group, it was discovered that the lowest score was one and the highest was 26 out of 36. According to the post-test results, the lowest score was 3 and the highest was 28.

The findings demonstrate a significant change in the participants' performances before and after the treatment, with $z = 3.301$ by the researcher and $z = 3.31$ by a colleague, $p < .5$. both. In other words, the drama-based pronunciation lessons had a slightly remarkable impact on the participants' ability to pronounce words correctly. On the post-test, every participant student from the treatment group performed better. However, most of the students from the control group improved their pronunciation as well. The outcomes demonstrated that the students' pronunciation improved slightly more than in regular ways.

Table 3. Student Journals Checklist Analysis

Week 1-2		Week 3-4				Week 5-6	
Student Journals Checklist		Freq.	Percent(%)	Freq.	Percent(%)	Freq.	Percent(%)
Students like the activities.	Yes	15	100	15	100	15	100
	Total	15	100	15	100	15	100
Students find it difficult.	No	8	53	12	80	15	100
	Total	8	53	12	80	15	100
Students focus on the activities.	No	15	100	15	100	15	100
	Total	15	100	15	100	15	100
Students learn something about the correct pronunciation.	Yes	7	46	8	53	8	53
	Total	7	46	8	53	8	53
Students are eager to join.	Yes	15	100	15	100	15	100
	Total	15	100	15	100	15	100
Students feel free to make mistakes.	No	7	46	13	86	15	100
	Total	7	46	13	86	15	100

Explanations for Table 3 based on Student Journal Responses:

Theme/Subtheme Analysis:

1. Theme: Student Experience and Reactions

Subtheme 1: Enjoyment and Pleasure

The majority of students consistently shared that they enjoyed participating in the drama activities. Their feedback was overwhelmingly positive, with many expressing their enjoyment through simple statements like "I enjoyed it" or more enthusiastic remarks such as "I had a great time" and "I love it." This positive sentiment remained consistent throughout the study, indicating a continuous and increasing appreciation for the interactive and engaging aspects of the drama sessions. The recurring theme of

enjoyment highlights the positive impact these activities had on creating a pleasant learning atmosphere, contributing to an overall positive experience for the students.

Subtheme 2: Difficulty Level

The majority of students consistently shared that they didn't find the lessons to be difficult. This suggests that students generally felt comfortable and at ease with the content and activities. However, it's crucial to closely monitor how this perception changes over the weeks. Keeping track of these changes on a weekly basis will provide valuable insights into how the students' views on the difficulty of the lessons may evolve. This ongoing observation will help identify any patterns or shifts in how students perceive the level of challenge, contributing to a more detailed understanding of the changing dynamics within the learning environment.

2. Theme: Educational Impact

Subtheme: Knowledge and Awareness

The analysis of student journals pointed out a consistent pattern: students tended to provide short and straightforward responses when asked about what they had learned. Even though the lessons didn't particularly emphasize pronunciation, the concise nature of their responses raises questions about the depth of their understanding and engagement with the material. This suggests the need for a closer examination of students' comprehension levels and a consideration of whether adjustments in instructional focus might be beneficial. By delving into the nuances of their responses, it becomes possible to identify potential areas for improvement and ensure a more effective and meaningful learning experience for the students.

3. Theme: Emotional Response and Engagement

Subtheme 1: Interest and Eagerness

As the lessons neared their end, there was a clear increase in students' excitement and interest in the activities. This heightened enthusiasm was particularly evident when they expressed eagerness for future lessons. A specific example is highlighted with a student asking, "What are your plans for next week? Can we repeat this activity?" This curiosity about the possibility of revisiting the activities in the upcoming week not only reflects a positive impact but also indicates a growing enthusiasm and enjoyment among the students. It suggests that the hands-on and interactive approach of the lessons has successfully sparked a desire for ongoing exploration and participation.

Subtheme 2: Free Expression

Several students highlighted that the teaching method allowed them to express themselves freely and openly. A specific example, as shared by a student, illuminates this point: "This instructor is not annoyed with me, therefore I may say whatever I want to say! I don't have to make a full sentence." This particular insight indicates that students felt a sense of ease and freedom to communicate without concerns of judgment. It underscores the importance of the instructional approach in creating an environment where students are not only encouraged but also comfortable expressing themselves, even if it means deviating from traditional language norms. Recognizing this freedom to speak openly contributes to a deeper understanding of how the teaching approach influences students' comfort and willingness to engage in expressive communication.

DISCUSSION

This study aimed to investigate the impact of drama on young language learners' pronunciation abilities. The current study's findings were consistent with research conducted in many different cultures on how to improve students' pronunciation skills through drama (Korkut & Çelik, 2021; Altun, 2019; Ananto & Rusmiati, 2018; Moghaddas & Ghafariniae, 2012; Stevens, 1989). Due to the numerous variations in speech, achieving an accurate representation of real-life semantics and speech selection can be challenging (Kartal & Korucu-Kis, 2020). However, the results of the study suggest that drama can play

a significant role in pronunciation development among young learners. Drama provides children with exposure to a wide range of sounds and intonations, contributing to their ability to recognize and accurately reproduce these sounds.

Schejbal (2006) emphasizes that drama creates a unique environment for the development of speaking skills. Learners engage in real-life scenarios and have meaningful conversations, stepping out of their comfort zones and actively participating in the target language. Drama activities encourage clear and confident speaking in a safe and encouraging setting, allowing children to practice and naturally produce sounds. Comparing Schejbal's observations with the results of our drama research, we can affirm that my research aligns with Schejbal's findings. Our study also indicates that drama-based learning methods effectively enhance students' speaking skills, facilitating their stepping out of their comfort zones and enabling more effective communication in the target language. This supports the notion that drama is a valuable tool for fostering language development in learners.

The advantage of drama in providing learners with repeated practice and reinforcement of pronunciation features, as emphasized by Lemmer (2007), aligns with our research findings. In our study, drama activities consistently proved effective in offering learners immersive experiences with various accents and dialects within a meaningful context. This advantage is particularly noteworthy for young English as a second language learners, allowing them to internalize pronunciation patterns and develop muscle memory for accurate sound production. My research supports the idea that drama serves as a valuable tool for enhancing pronunciation skills and creating an engaging and linguistically rich learning environment.

Additionally, Chowdhury's (2018) observation that drama promotes the integration of language proficiency and interaction in the classroom resonates with our research findings. In our study, drama consistently proved to be a powerful tool for enhancing language proficiency by encouraging students to express themselves openly, share their ideas and emotions, and build confidence in public speaking. This aligns with Chowdhury's insights. Additionally, our research highlighted the importance of incorporating gestures and body language in drama activities, emphasizing their role in improving communication, articulation, and the development of speech organs. The connection between language development, expression, and non-verbal communication underscores the valuable impact of integrating drama into language learning environments.

The idea that drama offers an environment for immediate feedback and growth, where instructors and peers can provide pronunciation advice during practice or performances, closely aligns with what we found in our research. In our study, drama consistently allowed for real-time feedback, enabling instructors and peers to offer valuable insights during both practice sessions and actual performances. This instant feedback proved instrumental in helping students recognize and correct pronunciation mistakes, significantly enhancing their ability to pronounce words accurately. This underscores the dynamic and responsive nature of drama as an instructional tool, emphasizing its role in creating a supportive environment for continuous improvement in language pronunciation skills—a perspective in harmony with Baker and Burri's (2016) observations.

While drama techniques undeniably present various advantages in language learning, it is crucial to acknowledge certain drawbacks, as emphasized by scholars such as Richards and Rodgers (2001). Our research findings align with some of these concerns, revealing potential challenges in implementing scripted scenarios due to the perceived artificiality of language. Monitoring and evaluating student participation during dramatic activities also emerged as a significant issue, echoing the observations made by Richards and Rodgers. Additionally, our study highlighted the potential difficulties faced by introverted or shy students in fully engaging with drama-based exercises.

In conclusion, while this study provides valuable insights into the potential benefits of drama in teaching language, additional research is needed to confirm and expand upon these findings. Incorporating

drama into teaching methods can support effective pronunciation training and enhance language learners' overall abilities, particularly among young learners.

CONCLUSION

This study has shed light on the positive effects of using drama as a method to enhance young learners' pronunciation abilities. Through an extensive analysis of existing literature and empirical data, it becomes evident that drama can be a highly effective technique for improving the speaking skills of young learners.

The literature review established that drama-based activities not only engage students in interactive and enjoyable ways but also provide valuable, real-world opportunities to practice pronunciation. Students are motivated to actively use the target language while experimenting with various phonetic features through drama performances and role-playing scenarios. This fosters spontaneous and intuitive speaking, leading to enhanced self-confidence and a willingness to take linguistic risks.

To create an engaging and interactive learning environment, the study integrated drama techniques such as exploration, role-play, improvisation, and scripted performances into the curriculum. The reliability analysis of the measurement instruments used in the study indicated strong internal consistency, enhancing the validity of the research findings. This substantiates the credibility of the study's conclusions regarding the effectiveness of drama activities in developing young learners' pronunciation skills. The collected data supported the main hypothesis of this study and provided more evidence of the positive impact of drama on young learners' pronunciation abilities. The findings indicated that students who participated in drama-based activities significantly improved their ability to produce accurate and understandable sounds. This was evident in their improved production of specific target sounds, overall pronunciation proficiency, and increased phonemic awareness compared to the control group.

The results suggest that while traditional teaching methods are beneficial, teaching through drama provides a more substantial improvement in pronunciation. Young language learners actively participate in language learning in a fun and dynamic environment facilitated by drama. They engage in role-playing, improvisation, and storytelling, which allows them to practice pronunciation, explore various sounds and intonations, and gain a deeper understanding of the phonetic aspects of the language.

Drama activities contribute to the holistic development of young learners' linguistic abilities. Drama engages students in a multisensory learning process that involves auditory, visual, and kinesthetic components. Dramatic performances, which incorporate body gestures, facial expressions, and intonation patterns, enhance students' motor skills and provide them with a profound understanding of pronunciation. This active approach helps young learners internalize and replicate the correct pronunciation patterns more effectively. Drama's interactive approach also enables students to work on listening, speaking, and even reading abilities while connecting pronunciation to meaning and context.

Furthermore, drama creates a supportive learning environment where young learners feel comfortable taking risks and making mistakes. Through group projects and performances, students assist and learn from one another, fostering a sense of community and an enjoyable atmosphere for improving pronunciation. This encouraging environment promotes increased confidence, higher motivation, and improved pronunciation skills.

It is crucial to emphasize that the effective use of drama in pronunciation instruction requires qualified and experienced teachers. Teachers play a pivotal role in creating suitable drama activities, providing guidance, and offering constructive feedback. Professional development opportunities for teachers to become more familiar with drama pedagogy and its application in language instruction are essential.

While this study has highlighted the benefits of using drama to help young learners improve their pronunciation abilities, further research is needed to explore other factors that may affect the effectiveness

of drama in various linguistic and cultural contexts. Additionally, investigating the long-term effects of drama on students' pronunciation skills can offer valuable insights into curriculum development and language teaching techniques.

The results, analyzed using SPSS, indicated a slight positive impact of drama-based English language instruction on young learners' pronunciation skills. However, the study had limitations, primarily a small sample size of 30 participants and a relatively short duration of six weeks. This study underscores the potential of drama as an effective technique in language classrooms for enhancing young learners' pronunciation abilities.

The present study is greatly restricted by the lack of information on the long-term effects of students' enhanced pronunciation abilities as a result of the drama. It is highly advised to carry out additional experimental follow-up investigations that go beyond the first post-intervention step to close this gap. These studies have to use a longitudinal approach to thoroughly monitor students' pronunciation skills over a longer time, offering insights into the length and stability of the noted improvements. Determining the various demographic groups and educational settings can help develop a more complex understanding of variances in persistent progress. Furthermore, exploring the underlying mechanisms that impact the durability of improved pronunciation abilities, such as continuous exposure to creative theater or different teaching approaches, may provide educators with useful information.

On the other hand, it contributes to the field of teaching English as a second language by emphasizing the value of drama activities as a powerful method for improving young students' pronunciation skills. As educators and researchers seek new ways to teach languages, this study encourages innovation and creative problem-solving in language instruction. By incorporating drama approaches, teachers can expand the learning environment in language classes, inspiring young learners to take an active role and improve their pronunciation. To enhance the validity of future research, it is recommended to include larger and more diverse participant pools, extend the study duration, and explore cross-cultural variations in drama-based language instruction. Furthermore, addressing the challenges of assessing pronunciation, both subjectively and objectively, can improve measurement accuracy. Implementing drama techniques in the regular English language curriculum, coupled with teacher training programs, can facilitate broader integration and enhance language education. Collaborative learning environments, technology-based tools, and innovative approaches are suggested to further enrich drama-based language instruction, ultimately fostering young learners' pronunciation skills and their overall language development in the English classroom.

NOTE

This study is produced from the master thesis of the first author. The study did not receive funding from an institution or organization. There is no conflict of interest in the article.

REFERENCES

- Al Rabeei, R., Al-Humaidi, S., & Al-Busaidi, S. (2019). The impact of drama instruction on efl omani fifth graders' reading comprehension. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 13(4), 674-686.
- Altun, M. (2019). Drama: a neglected source in language teaching to improve communication. *International Journal of English Linguistics*, 9(5), 242-253.
- Ananto, U. A., & Rusmiati, I. (2018). Teaching speaking using drama to improve students' speaking skill at smk Negeri 2 Karawang. *Project (Professional Journal of English Education)*, 1(4), 472-478.
- Baker, A., & Burri, M. (2016). Feedback on second language pronunciation: A case study of EAP teachers' beliefs and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 1-19.
- Bakker, A., Vergel, A., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39, 49-62. <https://doi.org/10.1007/S11031-014->

[9422-5.](#)

- Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665.
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: a research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 7(2), 7-27.
- Bora, S. F. (2021). Curtain up! Enhancing L2 spontaneous and authentic speaking opportunities through play scripts and drama-based approaches. *RELC Journal*, 52(3), 458-473.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5th ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cakir, I. (2018). Is listening instruction neglected intentionally or incidentally in foreign language teaching contexts?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 154-172.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Cottrell, J. (1987). Creative drama in the classroom, grades 4-6: Teacher's resource book for theatre arts. National Textbook Company.
- Chowdhury, R. A. (2018). Drama for language learning to adult learners through co-generative dialogues. *Journal of Literature and Art Studies*, 8(9), 1370-1377.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (S. B. Demir, Trans.) London: SAGE.
- Demir, E. (2021). The effects of teaching English language through drama on learners' linguistic awareness and oral proficiency levels. (Unpublished PhD thesis). Istanbul Aydın University, Istanbul, Türkiye.
- Demircioğlu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439-443.
- Desai, F. P. (2020). Teaching English through drama to tribal students of undergraduate level at remote area of south Gujarat region in India. *Education Quarterly Reviews*, 3(4), 521- 537.
- Ewing, R., Hristofski, H., Gibson, R., Campbell, V., & Robertson, A. (2011). Using drama to enhance literacy: the School Drama initiative. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(3), 33-39.
- Galante, A., & Thomson, R. I. (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *Tesol Quarterly*, 51(1), 115-142.
- Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian efl learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289.
- Gilakjani, A., Ahmadi, S., & Ahmadi, M. (2011). Why is pronunciation so difficult to learn. *English Language Teaching*, 4, 74-83. <https://doi.org/10.5539/ELT.V4N3P74>.
- Hazar, R. B. (2019). Using drama as a communicative tool for young learners. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(1), 25-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2560964ers>
- Isaacs, T. (2012). Researching Phonology: Mixed Methods Research. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-8.
- İkinci, Ü. (2019). Using drama as a communication tool for young learners classroom. (Unpublished PhD thesis). Selcuk University, Konya, Türkiye.
- Jefferies, A., & Hyde, R. (2009). Listening to the Learners' Voices in HE: How Do Students Reflect on Their Use of Technology for Learning?. *Electronic Journal of E-learning*, 7(2), 119-126.
- Kartal, G., & Korucu-Kis, S. (2020) The use of Twitter and YouGlish for the learning and retention of commonly mispronounced English words. *Education and Information Technologies*, 25(1):193–221. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09970-8>.

- Kodaz, A. (2007). Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği. (Unpublished PhD thesis). Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Korkut, P., & Çelik, Ö. (2021). Developing pronunciation through creative drama. *The Language Learning Journal*, 49(2), 147-159.
- Kosasih, M. M. (2021). Factors affecting Indonesian students in learning English pronunciation. *International Research in Higher Education*, 6(3), 13.
- Köylüoğlu, N. (2010). Using drama in teaching English for young learners. (Unpublished PhD thesis). Selcuk University, Konya, Türkiye .
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2012.10.010>.
- Lemmer, K. (2007). Peer-reviewed article accent/dialect coaching for a multilingual student cast—A case study. *Voice and Speech Review*, 5(1), 120-127.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri/self-efficacy of Turkish teachers related to using of drama method. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Minh, B. T. H. (2016). Developing the speaking competences of primary school students in English as a foreign language classes in Vietnam through drama activities. (Unpublished PhD thesis). Georg-August-University of Göttingen, Germany.
- Moghaddas, B., & Ghafariniae, R. (2012). Applying drama techniques in teaching English in Iran. *International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research*, 1(9), 24-32.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). I Major language trends in twentieth-century language teaching. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schejbal, D. (2006). Teaching language skills through drama. (Bachelor work). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Stevens, S. G. (1989). A “dramatic” approach to improving the intelligibility of ITAs. *English for Specific Purposes*, 8(2), 181-194.
- Saraç, G. (2007). The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners. (Unpublished PhD thesis). Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Terzier, C. (2012). The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools. (PhD thesis). Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Tokdemir, G. (2015). Teaching vocabulary to young learners through drama. (Unpublished PhD Thesis). Cag University, Mersin, Türkiye.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2018). Language learning through drama. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 376-380.
- Vardar, A. (2019). Expanding vocabulary gains of very young learners through drama integrated lessons. (Unpublished PhD thesis). Bahçeşehir University, İstanbul, Türkiye.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yuanyuan, C. (2019). Enhancing efl students' English competency through drama: A case study in a primary school in China. *English language teaching*, 12(7), 68-74. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p68>
- Yumurtacı, N., & Mede, E. (2021). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. *İlköğretim Online Elementary Education Online*, 20(1), 115-128.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Tutum ve Görüşleri

Fatih Serdar YILDIRIM¹ Hatice Kübra ÇETİNKAYA²

¹ Doç.Dr, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Antalya, Türkiye,
fsyildirim@akdeniz.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0003-40-8488>

² Öğretmen, Bahçeşehir Koleji, Antalya, Türkiye,
cetinkayahaticekubra@gmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-7681-8908>

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 06.11.2023
Kabul: 21.12.2023
Yayın: 31.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğrenme,
Okul Dışı Öğrenme,
Okul Dışı Öğrenme
Ortamları,
Okul Dışı Fen Öğretimi.

Dünya da eğitimin ve öğretimin süre gelen yenilikler ile gelişmekte olduğu bilinmektedir. Bu gelişmelere uyumu sadece sınıftaki eğitim ile gerçekleştiremeyiz. O yüzden sınıftan çıkmalıyız. Bunu da en iyi okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirmekten geçtiğini söyleyebiliriz. Lakin okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirecek başlıca faktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerimizin okul dışı öğrenmeyi ne kadar bildiğini ve ne kadar planlayabildiğini görmek için hem okul dışı öğrenme için bir ölçek hem de bu konu üzerine düşüncelerine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaç ile çalışma grubumuz 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 49 4.sınıf Fen Bilimleri Öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın daha derinlemesine araştırılması için karma yöntem kullanılmıştır. Öncelikle Bolat ve Köroğlu, (2020) tarafından geliştirilen 'Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği' öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu ölçek Fen Bilimleri öğretmen adaylarının müfredatında bulunan okul dışı öğrenme ortamları dersi öncesinde ve dersi müfredatının bitimi sonrasında aynı Fen Bilimleri öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Dersin öğretmen adayları üzerinde etkisine bakılmıştır. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki bilgilerini daha detaylı ulaşmak için Fen Bilimleri öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır. Görüşme formunda özellikle okul dışı öğrenme ortamları dersinde öğrendikleri bilgilerin ne kadar geliştiğini ve bilgilerinin kalıcılığını test etmek amaç ile sorulara yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda Fen Bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersi sonrası okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgilerinin ve planlamasını anlamlı bir şekilde geliştirdiği ve bu durumun Fen Bilimleri öğretmen adaylarının çalışmaya başladıktan sonra öğrencilerine okul dışı öğrenme gerçekleştiren daha etkin olacağı düşünülmektedir.

Attitudes and Opinions of Prospective Science Teachers towards Out-of-School Learning Environments

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 06.11.2023
Accepted: 21.12.2023
Published: 31.12.2023

Keywords:

Learning,
Out-Of-School Learning,
Out-Of-School Learning
Environments,
Out-Of-School Science
Teaching.

It is known that education and training in the world is developing with ongoing innovations. We cannot adapt to these developments only through education in the classroom. So we have to get out of the classroom. We can say that this is best realized in out-of-school learning environments. But the main factor that will realize out-of-school learning is teachers. In order to see how much our teachers know about out-of-school learning and how much they can plan it, we aimed to reach both a scale for out-of-school learning and their thoughts on this subject. For this purpose, our study group consists of 4th grade pre-service science teachers studying at Akdeniz University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. Mixed method was used to investigate the study in more depth. First of all, the 'Organizing Out-of-School Learning Scale' developed by Bolat and Köroğlu (2020) was applied to the pre-service teachers. This scale was applied to the same pre-service science teachers before the out-of-school learning environments course in the curriculum of pre-service science teachers and after the end of the curriculum of the course. The effect of the course on the pre-service teachers was examined. At the same time, a semi-structured interview form was also applied to the pre-service science teachers to obtain their knowledge about out-of-school learning environments in more detail. In the interview form, questions were included with the aim of testing how much the information they learned in the out-of-school learning environments course developed and the permanence of their knowledge. As a result of the study, it is thought that pre-service science teachers' knowledge and planning about out-of-school learning environments significantly improved after the out-of-school learning environments course, and that this situation will be more effective when pre-service science teachers perform out-of-school learning to their students after they start working.

Atıf/Citation: Yıldırım, F. S., & Çetinkaya, H. K. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin tutum ve görüşleri. *Edutech Research Dergisi*, 1(1), 112-124.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ

21.yüzyılda hızla artan teknoloji ve değişimler ile yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerini de değiştirmek ve geliştirmek gerekmektedir. Bu değişimler ile eğitimin her alanında da gözlemlenen, artık bilgilerin doğrudan ve düz anlatım ile aktarılması yeterli gelmemektedir. Artık öğrenmenin daha kalıcı gerçekleşmesi için öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli öğrenme kullanılmalıdır. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri öğrenme ortamlarıdır. (Ay, Anagün ve Demir, 2015). Öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, çevresindekilerle öğrenebildiği kazanımları ilişkilendirebildiği ve sosyal hayatı ile ilişkiler kurduğu bir öğretim yöntemi kullanılmalıdır. Bu anlayışın en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri ise, son yıllarda sürekli dile getirilen “Okul Dışı Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Nonformal Eğitim, İnfomal Eğitim” okul dışı öğrenme yöntemleridir.(Saraç, 2017). Okul dışı öğrenme, eğitim programlarının kapsamını genişletilmesi amacıyla içeriğinde doğrudan öğrenme deneyimleri bulunan süreç ve bir yöntemdir. Okul dışı öğrenme, öğrenenlerin yaşadıkları yerleşim yerlerine yakın bir endüstri tesissinde olabileceği gibi okul bahçesinden uzak doğada, bataklıklarda, çayırarda, ormanlarda, kıyılarda, göllerde, çöllerde, kısacası herhangi bir açık hava ortamında da gerçekleşebilir. Genellikle, eğitim programı odaklı ve davranış temelli olup eğlenceyi, hayatta kalmayı ve güvenlik gibi meseleleri de içermektedir (Phyllis, 1986). Bu tanım sayesinde, öğrenmenin nerede gerçekleşeceği, öğretilecek konu ve etkinliğin amacı gibi belirli yönler açıklığa kavuşmaktadır. Okul dışında öğrenmeden bahsederken bunun öncelikle bir sınıf gezisi olmadığı, bir öğrenme-öğretme bağlamı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Priest (2010) Okul dışı öğrenme ile ilgili olarak altı temel noktaya dayanan bir açıklamada bulunmuştur ki bu değerlendirmesinde; (1) okul dışında öğrenmenin bir öğrenme yöntemi olduğu, (2) okul dışında öğrenmenin deneyimin on planda olduğu, (3) okul dışında öğrenmenin açık havada gerçekleştiği,(4) okul dışında öğrenmenin tüm duyuvarın ve alanların kullanılmasını gerektirdiği, (5) okul dışında öğrenmenin disiplinler arası öğretime dayandığı (6) okul dışında öğrenmenin insanlarla doğal kaynakları bir ilişki içerisinde birleştirdiği ön plana çıkmaktadır. Priest in (2010) açıklamalarında okul dışı öğrenme yaklaşımının günümüz pedagojisine entegre edilmesi gerektiği, öğrenme hedeflerine ulaşmada okul dışı ortamlardan yararlanmanın etkili olduğu, öğrenme süreçlerinde iyi tasarlanmış okul dışı öğrenme deneyimlerinin işlevselliğine dikkat çekmektedir.

Özellikle Fen, hayatımızın her alanında yer aldığı için okul dışında birçok ortamda öğretilbilir olduğunu söyleyebiliriz. Bu ortamlar; bilim kampları, bilim merkezleri, teknoloji müzeleri, sanayi kuruluşları, bilim müzeleri, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, akvaryumlar olarak örneklendirilebilir (Oktay, Üner ve Şen, 2021). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasında temel amaç, öğrenme ortamının değiştirilmesini desteklemek, fene yönelik ilgiyi artırmak ve öğrencilerin fen başarısını yükseltmektir. Bu amaç ile okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen fen öğretimi öğrencilere fenin farklı biçimlerini öğrenme ve uygulama fırsatı da sağlamaktadır. Müzeler; gezilip görülebileceğimiz kültürel varlıklarımız içinde bulunan geçmiş ile gelecek arasında bağ kurabileceğimiz merkezler arasındadır (Ata, 2015). Müze, kültürel değer taşıyan unsurlardan oluşan bir bütünü türlü biçimlerde korumak, incelemek değerlendirmek ve özellikle halkın beğenisinin yükselmesi ve eğitim için sergilemek amacıyla toplum yararına, sürekli yönetilen kurum olarak tanımlanmaktadır (Kulalığıl, 2016). Birer eğitim kurumu olarak kabul edilen müzelerde eğitimin, öğrencilerin duygularının olumlu yönde etkilenmesi ve öğrencilerin bilgiyi edinebilmeleri sürecinde etkili oldukları bilinmektedir (Mercin, 2017). Öğretmenlerin, bu süreçte yüksek sorumluluklarından dolayı özellikle temel eğitim kurumlarında görevli okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine müzelere yönelik pozitif bakış açısı kazandırma da önemli etkileri olduğu söylenebilir (Özbilen, 2023). Bilim Merkezleri; bilimin temel ilkelerini ziyaretçilere göstermek ve onları eğlendirmek için yapılmış, bilim ile toplum arasındaki iletişimi sağlayan en önemli merkezlerdendir (Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021). Öğrencilerin bilim merkezlerine giderek

orada okulda öğrendiği bilgileri deneyler yaparak veya oradaki objelere dokunarak kendilerini konuya karşı daha hakim hissedeceklerdir ve aynı zamanda bilgilerinde kalıcılığı artacaktır. Hayvanat Bahçeleri; insanların normalde çevresinde gözlemleyemeyeceği hayvanları farklı bölgeden getirerek, bu canlıları hayvanat bahçelerinde izleyebileceği aynı zamanda hayvanlar ve yaşadıkların bölgeler hakkında bilgi alabilecekleri yerlerdir (Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021). Planetaryumlar: Planetaryumlar (gökevi), gökyüzünün etkileyici görüntüsünü ve hareketlerinin sanal bir ortamda oluşturarak, projektör yardımıyla kubbe şeklindeki ekrana yansıtılması ile oluşturulan, düşünsel ve görsel olarak hareket serbestliği sağlayan ortamlardır (Kulalıgil, 2016). Yukarıda verilen okul dışı öğrenme ortamları dışında bilim kafeleri, botanik bahçeleri, gökevleri, sağlık kuruluşları gibi okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak verilebilir. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sahip oldukları deneyimlerinin yalnızca öğretim stratejileri ile ilgili olumlu etkisinin yanında öğrenenlere fen bilgisi öğretme becerilerinde de olumlu gelişmeler olmuştur (Carrier, 2009). Bu yaklaşımın kullanılması sonucunda öğrencilerin öğretim sırasında daha meraklı ve ilgili olduğu gözlemlenir. Aynı zamanda soru sorar, deney yapar, araştırma yürütür, problem çözer, sorumluluk alır ve bilgilerini yapılandırır bu da öğretimin daha kalıcı olmasını sağlar (Ocak ve Korkmaz, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarının diğer bir avantajı olarak ta okul dışı aktiviteler değer, tutum ve inançlar üzerine faydalı etkilerinin olduğu, eğlenceli ve heyecan artırıcı olması katılımcıların yapılan aktivitelere daha uzun zaman katılım sağladığı hem de hatırladığını göstermektedir. Dolayısıyla bu tür etkinlikler okullarda yapılan öğrenme sürecinde ki aktivitelerini kuvvetlendirmek maksadıyla da kullanılabilir (Ocak ve Korkmaz, 2018). Okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin ders alanında hedeflerini daha kalıcı ve kolay şekilde sağlanmasına en büyük desteklerden biridir. Bu okul dışı ortamlarda öğrencinin sorunsuz bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Bu durum göze alındığında öğretmenin düzeni sağlayabilecek başlıca etken olduğunu belirtebiliriz. Bu sebeple öğretmenin okul dışında gerçekleştirilen öğrenme için eğitimin verileceği alanı iyi tanıyıp ve planlamasını iyi yapması gerekmektedir (Bolat ve Köroğlu, 2020). Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için öncelikle olarak fen okuryazarı öğretmenleri yetiştirmeye gereksinim olacaktır (Salur ve Pehlivan, 2021). Okul dışı öğrenme ortamları aynı zaman da öğrencilerin işbirlikçi öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarına olanak sağlayan öğrenme ortamlarıdır. Öğrenciler arasında iş birliğine önem veren temel yaklaşımlardan birisi de işbirlikçi öğrenmedir. Bu yaklaşım, öğrenme ortamlarında öğrenenleri cesaretlendirme de büyük bir etken haline gelmiştir. Bir diğer yaklaşım da gerçekçi öğrenme deneyimleri oluşturmak için geliştirilen probleme dayalı öğrenmedir (Türkeş ve Özen, 2023). Alanyazın incelendiğinde de okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Özdemir'in (2019), çalışmasının amacı okul dışı ortam da gerçekleştirilen eğitimin, öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonu ve kalıcı öğrenmeye etkisini olmuştur. Araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işıklı'nın (2023) yapmış olduğu çalışmada ise okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiş etkinliklerin fen dersi başarıları açısından olumlu bir katkı sağladığı ve öğrencilerin fen bilimleri üzerine tutumlarında ise orta düzey bir etkisini olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin derslere yönelik motivasyon ve akademik başarılarına etkisinin var olduğu araştırmalarla ortaya konmuşken okul dışı öğrenme ortamlarına ziyaretlerde yasal prosedürlerin uzun ve zorlayıcı olması bu nedenle zaman konusunda sıkıntılara neden olacağı görüşleri de mevcuttur (Taşın, 2023; Büyükkurt, 2023). Diğer yandan öğretmenlerin, maddi sıkıntıların olması, öğrenci kontrolünün zorluğu, okul şartlarının yetersiz kalması, ulaşımın ve çevresel faktörlerin yetersiz olması gibi nedenlerle okul dışı öğrenme etkinliklerinin yapılamadığını vurgulayan çalışmalarla da bulunmaktadır (Acar, 2022). Bir diğer konu ise öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öz yeterlilikleridir. Erdoğan (2023) çalışmasında uygulamada bilgi boyutun öğretmenlerin daha etkin olduğu lakin uygulama boyutunda daha pasif kaldığını belirtmiştir. Aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamlarında hakkın da ders almış

ya da okul dışı bir öğrenme ortamında uygulama yapmış öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşte bu nedenle bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamları dersi etkisiyle fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki bilgileri, planlama, uygulama ve değerlendirme düzenleri hakkındaki gelişmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın okul dışı öğrenme ile ilgili kendini geliştirmek ya da konuyu irdelemek isteyen tüm araştırmacılara faydalı olabileceğini düşünülmektedir.

Problem Durumu

Bu araştırmada Akdeniz üniversitesinde eğitim gören Fen Bilgisi öğretmen adaylarının güz döneminde almış oldukları okul dışı öğrenme ortamları dersinin, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları hakkında sahip oldukları bilgilerine nasıl etki ettiğini incelenmiştir.

Alt Problemler

-Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları dersinin öğretmen adaylarının Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

-Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları konusundaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Cresswell (2008), göre karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak araştırma da kullanılmasıdır. Karma yöntem ile araştırma bir araştırma da yapılan tek veya çoklu çalışmalar içerisinde nicel ve nitel verilerin toplanıp analiz edilmesidir. (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırma da hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Tek gruplu ön test son test deneme modeli ile nitel verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından yansız atamayla belirlenen 49 dördüncü sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının gönüllülük esasına bağlı olarak uygulamalar yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada çalışma grubundaki öğretmen adaylarına uygulanacak veri toplama araçları şu şekildedir;

Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)

Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından geliştirilen ‘Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)’ kullanılacaktır. Bu ölçek 5’li likert tipi ve dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Bilgi boyutu 8 madde, Planlama boyutu 8 madde, Uygulama boyutu 6 madde ve Değerlendirme boyutunda 7 madde olmak üzere 29 maddeden oluşmaktadır. Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ) Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değeri 0.87 olduğu hesaplanmıştır. Ölçek iç tutarlılık değerine göre güvenilir yapıdadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yapılan literatür taraması sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplamada kullanılacaktır. Görüşme formu için üç alanında uzman dan görüşler alınmıştır. Daha sonra da iki Fen Bilimleri öğretmen adayı ile görüşme formundaki soruların uygunluğuna bakılmak için deneme görüşmesi yapılmıştır. Bu yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan sorular şu şekildedir;

1. Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
2. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler ve öğretmenler için avantajları ve dezavantajı nelerdir?
3. Okul dışı öğrenmeyi planlarken nelere dikkat etmeliyiz?
4. Okul dışı öğrenmeyi planlarken öncesinde ve sonrasında nelere dikkat edilmeli?
5. Okul dışı öğrenme ortamları kazanımları nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulanması için öncelikle 4.sınıf fen bilimleri öğretmenliği müfredatında bulunan okul dışı öğrenme ortamları dersi öncesi öğretmen adaylarına ‘Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)’ uygulanmıştır. Daha sonra dersin dönem sonunda aynı ölçek öğretmen adaylarına son test olarak tekrardan uygulanmıştır. En son ders öğretmen adaylarının ders gelişimini daha net incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtları içerik analiz uygulanıp ana tema belirlenecektir. Ön test ve son test olarak uygulanacak olan Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği (ODÖDÖ)’nin analizinde ise kullanıma en elverişli olan SPSS programı kullanılmıştır. Okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ) ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı iki örnek t testi analizi seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu nitel araştırmalar için kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu nedenle bu ölçme aracından elde edilen verilerin analizi için Corbin ve Strauss (1990)’in ifade ettiği kodlama türlerinden biri olan verilerden elde edilen kavramlar doğrultusunda yapılan kodlama tekniği kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Analizi yapılan veriler iki temaya ayrılarak gruplandırılmıştır. Bahsedilen temalar bilişsel alan ve duyuşsal alan olarak kategorize edilmiştir.

Etik

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu (Tarih: 21.10.2021, Karar sayısı:358)

BULGULAR

Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırma grubunun varyansları homojen olup veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle grubun okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeği (ODÖDÖ) ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı iki örnek t testi (Paired Samples t Testi) analizi seçilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Ön Test-Son Test Ölçek Puanları

	GRUPLAR	N	ORTALAMA PUAN	STANDART SAPMA	STANDART HATA
ODÖDÖ	Sontest	49	126.2653	15.58281	2.22612
	Öntest	49	97.3469	18.43067	2.63295

Tablo 1’de araştırma grubunun ODÖDÖ ölçeği ön test ve son testlerinde almış oldukları ortalama puanlar görülmektedir. Buna göre ön test ortalama puanları 97.34 iken son test ortalama puanları 126.26’dır.

Tablo 2. Araştırma Grubunun Ön Test-Son Test Ölçek Puanları

GRUPLAR	N	KORELASYON	P
Son_test - Ön_test	49	.082	.575

Grubun ön ve son test puanları arasında ilişki olup olmadığını gösteren korelasyon analizi tablo 2’de görüldüğü gibidir. Tabloya göre grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren bağımlı iki örnek t testi sonucu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubunun ODÖDÖ Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı İki Örnek t Testi Sonuçları

	T	SD	P	PUAN FARKI
Son_Test- Ön_test	8.749	48	.000	28.91837

Tablo 3’e göre grupların ön test ve son test puanları arasındaki fark 28,91’dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehinedir ($p<0,05$). Bu farkın araştırma grubunun bir dönem boyunca okul dışı öğrenme ortamları dersini almış olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenmeyi düzenleme ölçeğinin (ODÖDÖ) dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: bilgi boyutu, planlama boyutu, uygulama boyutu ve değerlendirme alt boyutlarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ODÖDÖ ölçeğinin alt boyutlarında ön test ve son testlerinde almış oldukları ortalama puanlar Tablo 4 verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun ODÖDÖ Ölçeği Alt Boyutları Ön Test-Son Test Puanları

ALT BOYUTLAR		ORTALAMA PUAN	N	STANDART SAPMA	STANDART HATA
Bilgi	Son test	35.2449	49	4.70607	.67230
	Ön test	27.1224	49	4.29453	.61350
Planlama	Son test	34.0204	49	4.98117	.71160
	Ön test	24.6327	49	6.30375	.90054
Uygulama	Son test	26.5510	49	3.16926	.45275
	Ön test	21.2857	49	4.53229	.64747
Değerlendirme	Son test	30.4490	49	3.94262	.56323
	Ön test	24.3061	49	5.11617	.73088

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin bilgi alt boyutunda ön test de ki ortalama puan 27.12 iken son testte 35.24’e, planlama alt boyutunda ön testte ortalama puan 24.63 son testte 34.02’ye, uygulama alt boyutunda ön test ortalama puanı 21.28 iken son test de 26.55’e, değerlendirme alt boyutunda ön test ortalama puanı 24.30 iken son testte 30.44’e yükseldiği görülmüştür.

Tablo 5. Araştırma Grubunun ODÖDÖ Ölçeği Alt Boyutlarına Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi

ALT BOYUTLAR		N	KORELASYON	P
Bilgi	Son test	49	.069	.640
	Ön test			
Planlama	Son test	49	.081	.582
	Ön test			
Uygulama	Son test	49	.036	.807
	Ön test			
Değerlendirme	Son test	49	.076	.605
	Ön test			

Grubun ölçeğinin tüm alt boyutlarında ön ve son test puanları arasında ilişki olup olmadığını

gösteren korelasyon analizi Tablo 5’de görüldüğü gibidir. Tabloya göre grubun araştırma da kullanılan ölçeğin tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren bağımlı iki örnek t testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Grubun ODÖDÖ Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı İki Örnek T Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR		T	SD	P	PUAN FARKI
Bilgi	Son test Ön test	9.246	48	.000	6.14964
Planlama	Son test Ön test	8.520	48	.000	7.71313
Uygulama	Son test Ön test	6.555	48	.000	5.62278
Değerlendirme	Son test Ön test	6.915	48	.000	6.21825

Tablo 6’ya göre grupların bilgi alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki fark 6.14’tür. Planlama alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki fark 7.71’dir. Uygulama alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki fark 5.62 iken değerlendirme alt boyutunda ön test ve son test puanları arasındaki fark 6.21 olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlarda oluşan ön test ve son test puanları arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehinedir ($p<0.05$). Ortaya çıkan bu farkın araştırma grubunun bir dönem boyunca okul dışı öğrenme ortamları dersini almış olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmada öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilere yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda veriler iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar bilişsel ve duyuşsal alan olarak gruplandırılmıştır.

Bilişsel Alan

Nicel bulguların öğretmen adayları üzerinde bilişsel alanda öğrenmelerini pozitif anlamda etkilediğini söyleyebiliriz. Araştırmanın sonunda yaptığımız yarı yapılandırılmış görüşme de elde ettiğimiz nitel bulgularında bu verileri destekler niteliktedir. Burada toplanan verilerin durum çalışmamız üzerinde ve öğretmen adaylarının anlamlı bir öğrenme gerçekleşmesinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu şekilde öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının bazılarının sorulara verdiği cevaplar şu şekildedir.

Öğretmen adayı 1: Okul dışı öğrenme ortamlarının derste öğrendiğim gibi öğrencilerin okulda gördükleri bilgileri soyuttan somuta geçirmek için okul dışında gerçekleştirdiği eğitim yöntemidir.

Öğretmen adayı 6: Öğrencilerin okul dışı öğrenme sırasında bilgileri daha kalıcı öğrenme gerçekleştireceğini söyleyebilirim.

Öğretmen adayı 8: Kazanımları iyi yönde etkilemektedir. Kalıcılığı artırır diye düşünüyorum. Kazanımı yönlendirir.

Öğretmen adayı 9: Öğrenciler için kendimden de pay biçerek söylüyorum kalıcı bir öğrenme sağlıyor. Gittiği yeri unutmuyorsun. O an yaşadığın durumlar hafızanda anı olarak kalıyor.

Duyuşsal Alan

Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersinin kapsamında program içerisindeki kazanımların öğretilmesi sürecinde, araştırmanın grubunda nicel verilerden etkisinin yanı sıra okul dışı öğrenme ortamları dersindeki öğrenmeleri sonucunda okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki duygularının

arttığını öğretmen adaylarının görüşme sırasında verdikleri cevaplar ile desteklenmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adayı 3: Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin daha çok eğlendiği hem öğretmenin hem de öğrencinin daha mutlu olacağını söyleyebilirim.

Öğretmen adayı 5: Ders esnasında öğrendiklerime dayanarak okul dışı öğrenme ortamlarının avantajlarından bahsedecek olursam öğrenmenin yapılacağı yerlerin kendimi de içine katarak söylüyorum öğrencilerin hoşlanacağını belirtmek istiyorum.

Öğretmen adayı 9: Öğretmenler için de çocuklar ile keyifli zaman paylaşıyorsun. Olumsuz yönü olarak da öğrencilerden birinin başına bir şey geldiği zaman öğretmen zorluklar ile karşılaşabiliyor.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenmenin giderek gelişen dünyada daha etkin gerçekleşmesi için yenilenmesi veya değişikliklere maruz kalması lazım. Bunun için yenilenmenin, kalıcı öğrenmenin, soyutu somutlaştırmanın, etkin bir öğrenme yöntemi olarak ifade edebileceğimiz okul dışı öğrenme ortamlarından bahsedebiliriz. Okul dışı öğrenmeyi öğrenci üzerindeki olumlu öğrenme etkisini ve yaşam ile iç içe gerçekleşen deneyimlerle bir eğitim yöntemi olarak ifade edilir. (Çavuş, Umdutopsakal, Öztuna,2013). Okul dışı öğrenmenin gerçekleşmeden önce planlama aşamasının titiz bir şekilde hazırlanması gerektiği aynı zaman da okul dışı öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme sırasında dikkatli davranılmalı ve sonrasında da öğrencilerin ve velilerin öğrenmede hiçbir olumsuzluklar ile karşılaşmaması gerekir. Bu durumda da en önemli etki öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden öğretmenin öğrenme öncesi ve sonrası çok sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluğu en iyi şekilde kontrol edebilmesi için okul dışı öğrenme ve planlama hakkındaki bilgileri bilmelidir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının müfredatında bulunan okul dışı öğrenme ortamları dersinin amacı da tam olarak budur.

Çalışmanın sonucunda Okul Dışı Öğrenmeyi Planlama Ölçeğinden alınan ön test puanlarının ortalamasının 97,3496 son test puan ortalamasının ise 126,2653 olduğuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bakarak Fen Bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersinden sonra bu konuda daha fazla ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Okul Dışı Öğrenmeyi Planlama ölçeğinin alt boyutlarına bakılarak elde edilen sonuçlar ise bilgi alt boyutunda ön test de ki ortalama puan 27.12 iken son testte 35.24'e, planlama alt boyutunda ön testte ortalama puan 24.63 son testte 34.02'ye, uygulama alt boyutunda ön test ortalama puanı 21.28 iken son test de 26.55'e, değerlendirme alt boyutunda ön test ortalama puanı 24.30 iken son testte 30.44'e yükseldiği görülmüştür. Bu verilerden elde edeceğimiz sonuç ise okul dışı öğrenme ortamları dersinin öğretmen adaylarının bu konudaki gelişme gösterdiklerini belirtmektedir.

Aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşme formdan alınan cevaplarda da öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları, öğreniminin nasıl planlanması, okul dışı öğrenme ortamlarının avantajları ve dezavantajları hakkında bilgilerinin gelişmiş, okul dışı öğrenme gerçekleştirilmeden önce ve sonrasında neler yapılması gerektiğini kavradıklarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha dikkat çekici ve kalıcı bir öğrenme yöntemi olabileceğini savunduklarını aynı zaman öğrenme sırasında öğrencilerin eğlendiklerini gözlemleyebileceklerini savunmuşlardır. Farklı bir açı olarak aynı zamanda öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirilmeden önce iyi bir planlama yapmalarının, öğrencileri bilgilendirmelerini, gerekli izinleri almalarını, öğrenmenin gerçekleşeceği ortamının önceden ziyaret edilip incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ustabulut (2021), yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının planlamanın etki edeceği başarıdan, okul dışı öğrenme de kullanacağı araç ve gereçlerin

nelere olacağı, öğrencinin okul dışı öğrenme sırasındaki kazanımı kavramasını fark edebileceği veya okul dışı öğrenmeyi değerlendirebileceği kısaca okul dışı öğrenmede uygun planlama ve değerlendirmeyi yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönel Akgül ve Arabacı (2020), yaptığı çalışmanın sonucunda elde edilenlerde de okul dışı öğrenmenin birçok avantajı olduğu ve en belirgin avantajının kalıcı öğrenme olduğunu dezavantajlarından bahsederken de ekonomik faktörlerden ve zaman almasından bahsedilmiştir. Çalışmanın sonucunda belirtilen bir diğer okul dışı öğrenme gerçekleştirirken iyi bir planlama yapılması gerektiğidir. Çalışmadaki sonuçlara bakıldığında bizim çalışmamızda elde edilen sonuçlar ile eşleşmekte olduğunu söyleyebiliriz. Özdemir (2019), çalışmasını incelediğimizde yapılan testler arasındaki farklara bakarak okul dışı öğrenme ortamlarının motivasyonu, kalıcılığı ve akademik başarı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Acar (2022), çalışmasında okul dışı öğrenmeyi gerçekleştirmek için bazı zorluklar olduğunu bu zorlukların ise maddi sıkıntılar, öğrenci kontrolünün zorluğu, okul şartlarının yetersiz kalması, ulaşımın ve çevresel faktörlerin yetersiz kalması olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca bakarak çalışmamız da elde ettiğimiz okul dışı öğrenmeyi planlarken yaşanacak zorluklar sorusunda benzer cevaplar alındığına ulaşılmıştır. Işıklı (2023), çalışmasını incelediğimizde elde edilen sonuçta okul dışı etkinliklerin fen bilimleri dersi üzerinde büyük ve olumlu bir etkisi olduğu, fen bilimleri dersi üzerindeki tutumu için orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelediğimiz çalışmaların sonuçları ile bizim çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Yaptığımız çalışmada da fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersinden sonra okul dışı öğrenme hakkındaki bilgilerin hem nicel bulgular hem de nitel bulgular tarafından elde ettiğimiz incelemede geliştiğini aynı zamanda okul dışı öğrenmeyi planlayıp düzenleyebilme ve değerlendirme yapabilecek durumda olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları dersinden sonra konu ile ilgili bilgilerinin arttığı ve öğrenme gerçekleştirebilecek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. Okul dışı öğrenme dersi müfredatının sonunda fen bilimleri öğretmen adaylarını gerçek bir okul dışı öğrenme planlayıp uygulama yapılması önerilmektedir
2. Okul dışı öğrenme ortamları dersinin okutulmadığı eğitim fakültesindeki bölümlere bu dersin eklenmesi ve gelecekte öğretmen adaylarının uygulaması için teşvik edilmesi önerilmektedir.
3. Çalışmanın yapıldığı fen bilimleri öğretmen adayları dışın da farklı branştaki öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki bilgilerinin araştırılması aynı zamanda geliştirmek için uygulamalar yapılması önerilmektedir.
4. Öğretmenlerin bütün branşlarda kendi derslerine entegre ederek öğrencilerine okul dışı bir öğrenme gerçekleştirmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, L. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamların kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Ata, B. (2015). *Okul dışı sosyal bilimler öğretiminde müzeler* (Ed. A. Şimşek ve S. Kaymakçı). Okul dışı sosyal bilimler öğretimi içinde (s. 171-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Ay, Y., Anagün, Ş. ve Demir, Z.M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/15 , p. 103-118.
- Bolat, Y. & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, Vol: 5, Issue: 13, p. (1630-1663).
- Büyükkurt, G. (2023). Fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının derslere

- entegrasyonu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21 (2), 35-48.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çavuş, R. , Umdu Topsakal, Ü. & Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgi evleri Örneği . *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* , 3 (1) , 15-26 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegagog/issue/22585/241238>
- Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Erdoğan, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları kullanımlarına yönelik özyeterlilik algılarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Işıklı, Ü.E. (2023). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitimindeki Etkililiğine Yönelik Meta-Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Artvin.
- Karbeyaz, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretime Katkısı Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, Winter:29
- Kulalığıl, A.(2016). Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5.sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mercin, L. (2017). Müze eğitimi, bilgilendirme ve tanıtım açısından görsel iletişim tasarımı ürünlerinin önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 214, 209-237.
- Ocak, İ , Korkmaz, Ç . (2018). Fen Bilimleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi* , 4 (1) , 18-38
- Oktay, Ö., Üner, S., Şen, D. (2021). Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretim Programları İle Ders Kitaplarının Okul Dışı Öğrenme Yönünden İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (58) , 671-710.
- Özbilen, F. M. (2023). Examining Classroom Teachers Self Efficacy Beliefs Regarding Museum Education. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 5(Special Issue), 444-466. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.51>
- Özdemir, B. (2019). *7.Sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Phyllis, F. (1986). *Outdoor education: definition and philosophy*. Clearinghouse on Rural Education.
- Priest, S. (2010). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Salur, İ. Pehlivan, M. (2021) Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Erişi ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerilerine Etkisi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 101-116.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2 p:60-81
- Taşın, Ö.Y. (2023). Matematik öğretmen ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

- Türkeş Yazıcı, A. & Özen Ünal, D. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin İş Birlikli Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1314-1346.
- Ustabulut, M.Y.(2021). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme İle İlgili Görüşleri. *Mavi Atlas*, 9(1)2021: 232-249

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: With the rapidly increasing technology and changes in the 21st century, it is necessary to change and improve the education and training activities. With these changes, it is no longer sufficient to convey the information observed in all areas of education directly and with direct expression. Now, student-centered learning, not teacher-centered, should be used in order for learning to take place more permanently. Out-of-school learning environments are learning environments where students feel more comfortable. (Ay, Anagün and Demir, 2015). A teaching method should be used in which learners are active in the learning process, learning takes place by doing and experiencing, they can relate the achievements they can learn with those around them, and they establish relationships with their social life. One of the methods in which this understanding can be applied most effectively is "Out-of-School Education, Out-of-Class Education, Non-Formal Education, Informal Education", which has been constantly mentioned in recent years. (Sarac, 2017).

Materials and Methods: According to Cresswell (2008), mixed method is the use of qualitative and quantitative research methods together or by blending them in research. In this research, both qualitative and quantitative research methods were used together. A semi-structured interview form prepared by the researcher will be applied to obtain qualitative data with a single-group pre-test post-test trial model. In order to see how much our teachers, know and how much they can plan out-of-school learning, it is aimed to reach both a scale for out-of-school learning and their thoughts on this subject. For this purpose, our study group consists of 4th grade Science Teacher candidates studying at Akdeniz University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. First of all, the 'Out-of-School Learning Regulation Scale' developed by Bolat and Köroğlu, (2020) was applied to pre-service teachers. This scale was applied to the same pre-service science teachers before and after the end of the curriculum of the out-of-school learning environments course in the curriculum of the pre-service science teachers. The effect of the course on pre-service teachers was examined. At the same time, a semi-structured interview form was applied to reach their knowledge about out-of-school learning environments in more detail.

Findings: The variances of the research group are homogeneous and the data show normal distribution. For this reason, two dependent sample t-test (Paired Samples t-Test) analysis was selected to compare the pre-test and post-test scores of the group's out-of-school learning and out-of-school learning adjustment scale (ODSSS). Correlation analysis was performed to show whether there was a relationship between the pre-test and post-test scores of the study group, and it was seen that there was no significant relationship between the pre-test and post-test scores of the group ($p>0.05$). The difference between the pre-test and post-test scores of the group is 28.91. This difference was statistically significant and in favor of the posttest ($p<0.05$). There are four sub-dimensions of the out-of-school learning and out-of-school learning regulation scale (ODSSS) used in the research. These sub-dimensions are information dimension, planning dimension, application dimension and evaluation sub-dimensions. As a result of the correlation analysis, which shows whether there is a relationship between the pre-test and post-test scores in all sub-dimensions of the scale, it is seen that there is no significant relationship between the pre-test and post-test scores in all sub-dimensions of the scale ($p>0.05$). According to the results of the two sample t-tests, which show whether there is a statistically significant difference between these scores, these differences between the pre-test and post-test scores in all sub-dimensions are statistically significant and in favor of the posttest ($p<0.05$). It is thought that this difference is due to the fact that the research group has taken the out-of-school learning environments course for a semester. We can say that quantitative findings positively affect pre-service teachers' cognitive learning. The semi-structured interview we conducted at the end of the research also supports these data in the qualitative findings we obtained. We can say that the data collected here are effective on our case study and on the meaningful learning of pre-service teachers.

Discussion And Conclusion: As a result of the study, it was found that the average of the pre-test scores obtained from the Out-of-School Learning Planning Scale was 97.3496 and the average post-test score was 126.2653. By looking at this result, it is concluded that pre-service science teachers make more progress in this regard after the out-of-school learning environments course. The results obtained by looking at the sub-dimensions of the Out-of-School Learning Planning scale were 27.12 in the pre-test and 35.24 in the post-test, the average score in the pre-test in the planning sub-dimension was 24.63 and 34.02 in the post-test, the average score of the pre-test in the application sub-dimension was 21.28 and the average score in the post-test was 26.55, and the average score of the pre-test in the evaluation sub-dimension was 24.30 and 30.44 in the post-test. The result we will obtain from these data indicates that the pre-service teachers of the out-of-school learning environments course have improved in this regard.

At the same time, in the answers obtained from the semi-structured interview form, it was found that the pre-service teachers had improved their knowledge about out-of-school learning environments, how to plan their learning, the advantages and disadvantages of out-of-school learning environments, and that they understood what should be done before and after out-of-school learning. They argued that pre-service teachers argued that out-of-school learning environments could be a more remarkable and permanent learning method for students, and at the same time, they could observe that students had fun during learning. As a different angle, they also stated that pre-service teachers should make a good planning before realizing out-of-school learning, inform the students, obtain the necessary permissions, and visit and examine the environment where the learning will take place beforehand. In his study,

Ustabulut (2021) concluded that Turkish teacher candidates can realize the success of out-of-school learning environments, what the tools and equipment will be used in out-of-school learning, the student's comprehension of the achievement during out-of-school learning, or evaluate out-of-school learning, in short, they can make appropriate planning and evaluation in out-of-school learning.

Dönel Akgül and Arabacı (2020) mentioned that there are many advantages of out-of-school learning and that the most obvious advantage is permanent learning, and economic factors and time-taking are mentioned in the results of their study. Another result of the study is that good planning should be done while performing out-of-school learning. When we look at the results of the study, we can say that they match the results obtained in our study. In his study, Acar (2022) stated that there are some difficulties in realizing out-of-school learning, and these difficulties are financial difficulties, difficulty in student control, inadequate school conditions, inadequacy of transportation and environmental factors. By looking at this result, it was found that similar answers were obtained in the question of difficulties to be experienced while planning out-of-school learning, which we obtained in our study. When we examined the study of Erol Işıklı (2023), it was concluded that out-of-school activities had a large and positive effect on the science lesson and had a moderate effect on the attitude on the science lesson. The results of the studies we examined, and the results obtained from our study support each other.

Suggestions: At the end of the out-of-school learning course curriculum, it is recommended that science teacher candidates plan and implement a real out-of-school learning and add this course to the departments in the faculty of education where there is no out-of-school learning environment course and encourage teacher candidates to practice it in the future.