

EĞİTİM BİLİMLERİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

EĞİTİM BİLİMLERİ ÇALIŞMALARI

Editör

Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

yaz
yayınları

2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ÇALIŞMALARI

Editör: Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6642-66-9

Temmuz 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

A Perspective of Education Productivity in Distance Education in Terms of Self-Regulation, Commitment and Motivation.....	1
<i>Gizem ENGİN, Beril CEYLAN</i>	
İlkokul Ders Kitaplarında Yer Alan Kahramanların İncelenmesi.....	23
<i>Arif ARSLAN</i>	
Günümüz Öğrencilerinin Eğitimden Beklentileri ve Gereksinimleri	49
<i>Adem DOĞAN</i>	
Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Deşifre Koro Eseri Seslendirme Becerilerine Etkisi	65
<i>Zeynep DEMİR YILDIZ, Meltem DÜZBASTILAR</i>	
The Reflection of Program Literacy Skills on The Constructivist Education Approach.....	88
<i>Serhat SÜRAL</i>	
Okul Öncesinde Okula Uyum Haftası ve COVID- 19 Salgının Sürece Yansımaları	103
<i>Hatice DARGA</i>	
Öğrenci Sosyal ve Duygusal Özelliklerinin Uzaktan Eğitim Döneminde İncelenmesi: PISA 2022 Örneği	143
<i>Vildan ÖZDEMİR</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

A PERSPECTIVE OF EDUCATION PRODUCTIVITY IN DISTANCE EDUCATION IN TERMS OF SELF-REGULATION, ENGAGEMENT AND MOTIVATION¹

Gizem ENGİN²

Beril CEYLAN³

1. INTRODUCTION

In this section, the effects of students' online self-regulation, online engagement, and online motivation levels on the efficiency of education in the distance education process will be discussed within the framework of the literature. Distance education is related to many factors that shape students' learning experiences. These factors include self-regulation, which is known as students' ability to maintain their own study discipline, motivation to continue attending classes, and engagement with materials and activities in the online environment.

Students' success in the distance education depends on their ability and discipline to use their own self-regulation skills. When learning at home or in a different environment, skills such as time management, managing distractions, and completing assignments on time are important. However, students' engagement to educational materials and teaching methods is also

¹ This work was supported by Ege University Scientific Research Projects Coordinatorship, Izmir, Turkey [project number SGA-2021-23415].

² Assoc. Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, Department of Primary Education, gizem.engin@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2532-8136.

³ Assist. Prof. Dr. Ege University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, beril.ceylan@ege.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2440-0434.

critical. Students' participation in the course content and learning process is a crucial factor that determines success in distance education. Additionally, students' motivation for lessons also affects their success in distance education. Motivation can be defined as students' willingness to achieve their goals and a constant desire to learn. This motivation allows students to keep going even when they face difficulties.

To increase student productivity in distance education, students should be supported to develop their self-regulation skills, various methods should be used to encourage their participation in educational materials and learning and teaching methods, and efforts should be made to constantly increase their motivation. Students' success in these areas largely determines the effectiveness of the distance education process.

This part begins with information about some motivation theories that are thought to be effective on students' motivation, continues with self-regulation theory and then online engagement.

2. MOTIVATION

Motivation is defined as the factor that mobilizes the individual for a goal (Kreitner & Kinichi, 2009) and ensures the selection, initiation and continuity of action (Skinner, 1979). Based on this, it can be said that motivation refers to actions related to a goal. There are different motivation theories that try to define motivation.

2.1. Motivation Theories

There is not a single theory that can explain motivation. Many theories address motivation from different perspectives. Therefore, each theory starts with certain assumptions and defines motivation within certain limitations. Although motivation

theories are commonly divided into two parts as content and process theories, in some sources they are included in a third classification as contemporary motivation theories. While content theories (Maslow's Hierarchy of Needs, David McClelland's Need for Achievement Theory, etc.) focus on internal factors, process theories (goal theories, equity theories, etc.) focus on external factors (Bayrakçeken, Oktay, Samancı and Canpolat, 2021). Since it would not be possible to mention all motivation theories here, a selection will be explained above.

2.1.1. Attribution Theory

In causal attribution theory, the perception of causality and why a specific event occurs is investigated (Feeny and Wang, 2010). This theory focuses on how the individual makes sense of the reasons for these situations and to what reasons individual attributes them when evaluating his/her own behavior or the behavior of the people around him/her, according to whether they are successful or unsuccessful. According to this theory, success and its references are intricately intertwined (Weiner, 1972). In this theory, behavioral outcomes can be attributed to internal or external causes. For example, success can be explained by being talented or exerting extreme effort. On the other hand, the individual trying to create a positive perception may attribute the failure to bad luck or the teaching task being too difficult. The reason attributing the consequences of behavior influences motivation, which in turn prompts action on subsequent tasks. (Bayrakçeken et al., 2021; Feeny and Wang, 2010; Weiner, 1972).

2.1.2. Expectation-Value Theory

Expectancy-value theory focuses on two concepts: personal expectations related to success motivation and the individual's value perceptions (Wigfield and Eccles, 2000). Achievement motivation theorists basically try to explain the

reasons why people prefer achievement tasks, their persistence in achieving these tasks, their power and performance in achieving the tasks (Pintrich and Schunk, 1996). Scientists who adopt the expectancy-value theory tradition state that individuals' choices, persistence in achieving the task, and performance in accomplishing the task can be explained by how successful they believe they will be in the task and how valuable the task is to them. (Wigfield, 1994; Wigfield and Eccles, 1992).

2.1.3. Self-Efficacy Theory

The part of Albert Bandura's social cognitive theory that explains motivation is known as self-efficacy. Within the framework of self-efficacy, motivation is related to how much the individual believes that he/she will be successful. According to this theory, the perception of self-efficacy motivates individuals to take action towards a goal. As the individual's self-efficacy level increases, it is possible for the individual to set higher goals and act with greater engagement towards the goal (Bandura, 1989; Bayrakçeken et al., 2021).

2.1.4. Goal Setting Theory

Goal setting affects the behavior and performance of organizational members both in organizations and in managerial practices (Locke and Latham, 2002). According to this theory, individuals who set difficult and clear goals to achieve are more productive than individuals who have no goals or goals that are not easy and clear. In achieving this efficiency, the person's ability, adoption of the goal and the feedback given to their behavior have an impact (Latham, 2003 as cited in Lunenburg; 2011).

2.1.5. Self-Regulation Theory

Self-regulation refers to individuals' ability to control and change their behaviors and reactions. In this regulation process,

the individual tries to limit some of own impulses in order to reach the ideal. From this perspective, the question of whether self-regulation is a friend, or an enemy of motivation comes to mind. The self-regulation process tries to limit the eating urge and motivation of an individual with a habit of overeating. This conflict can often arise from the contrast in expectations of nature and society. Sometimes the thing that is good for the individual may not be good for society. For example, the individual must wait in line to avoid chaos, but this is not equally desirable for the individual. Hence, self-regulation is much more important for the continuation of culture and society (Baumeister and Vohs, 2007).

2.1.6. Free Will Theory

Free Will Theory is an empirically based theory that emphasizes human motivation, development and health. In this theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation are considered as predictors of performance, relationship, and well-being outcomes. In theory; Motivation is not considered just in terms of quantity. Beyond this, the focus is on types of motivation. Social conditions that increase and decrease intrinsic and extrinsic motivation are discussed. Supporting basic psychological needs such as autonomy, competence and relationship affects the type and strength of motivation (Deci and Ryan, 2008).

It is possible to come across many studies on the effect of motivation in online environments. The concept of online motivation is a concept that has gained importance especially with the spread of distance and open education practices. In studies, the concept has been discussed from different perspectives. Sarıtaş and Barutçu (2020) aimed to determine the level of online motivation in their study and concluded that university students found themselves sufficient in terms of online motivation. In this study, Bayındır (2021) concluded that the most

effective factor on teacher candidates' online learning motivation was course duration. Kardeş and Kahraman Vangölü (2022) stated in their study with preschool teachers that online learning motivation did not show statistically significant differences according to gender, internet use and media tools for internet, but teachers who were new to the profession had higher online learning motivation than experienced teachers. Similar to this study, Yürük (2021) examined the relationship and predictive role between online learning motivation and self-regulated learning strategy. As a result of this research, it was determined that self-regulation strategies significantly predicted motivation in the online learning environment. Kim and Frick (2011) tried to determine the factors affecting online motivation using stepwise regression analysis. As a result of this study, he concluded that the best predictors of motivation were perceived suitability, reported technology proficiency, and age.

Another factor that is thought to affect the efficiency of education in distance education is self-regulation.

3. SELF-REGULATION

Self-regulation is the ability of individuals to determine learning goals and create strategies to achieve these goals, as well as evaluate the effectiveness of these strategies (Risemberg and Zimmerman, 1992). Self-regulation theory is basically based on social cognitive learning theory (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006). Individuals who can self-regulate are expected to monitor their own performance, manage time and maintain their motivation (Zimmerman and Pons, 1986).

Zimmerman and Pons (1988) defined cognition, metacognition and motivation as the basic building blocks of self-regulated learning. Cognition refers to the coding and retrieval of

information, metacognition refers to the evaluation of learning, and motivation refers to the attitude in these processes.

It is possible to associate people's attitudes and beliefs towards their own learning with motivation, which is the building block of self-regulated learning (Schraw et al., 2006).

Individual processes, environment and behaviors are decisive in self-regulated learning. In choosing strategies to evaluate self-regulated learning; Self-efficacy skills such as planning and achieving goals and motivation skills in determining the degree to which goals are achieved (Zimmerman, 1989). The individual's self-evaluation process begins with existence and continues with development and change throughout own life (Arslan et al., 2021).

Self-regulation includes various skills and dimensions such as managing mental processes, regulating behavior, controlling attention, behavior and emotions, adapting, and eliminating negative behaviors (Ayдын and Ulutaş, 2017; Bayındır and Ural, 2019). The metacognitive dimension of planning and evaluating the learning paths and processes by the individual; The behavioral dimension is the ability of the individual to organize the learning environment in the most efficient way, to create and ask for help options in case of problems; Awareness of one's responsibilities, self-confidence and motivation for learning constitute the motivational dimension (Zimmerman, 1986). Self-regulation is considered an active process (Aylar, 2012; Cabı, 2015). Self-regulation skills; It enables the person to organize his/her own activities effectively according to the learning path, learning speed, available resources and environment (Barut Tuğtekin, 2022). Self-regulation activities are affected by the individual characteristics of the person. Each individual may need different self-regulation

activities and can develop these skills at different times (Arslan et al., 2021; Aydın and Ulutaş, 2017).

Discovering one's own learning paths and organizing their learning accordingly is an effective factor in being successful (Üredi and Üredi, 2005). Self-regulation skills, which are effective in controlling an individual's mental processes, play an important role in achieving educational goals (Gömleksiz and Demiralp, 2012). Instructional activities, classroom environment, teacher's approach and strategies have an impact on the individual's self-regulation skills (Aydın and Ulutaş, 2017). Individuals with high self-regulation skills take an active role in their own learning processes (Özmenteş, 2008).

The ability to control one's own behavior during the learning process also increases responsibility and success (Gömleksiz and Demiralp, 2012). Self-regulation skills; intrinsic motivation (Arslan and Gelisli, 2015; Zimmerman, 2002), self-efficacy (Dağyar and Şahin, 2020; Kayacan and Selvi, 2017; Pintrich and De Groot, 1990), academic success (Duru, Duru and Balkıs, 2014; Pintrich and De Groot, 1990), thinking skills (Arslan, 2014). The concepts discussed above within the scope of the research (motivation, engagement and self-regulation) were evaluated within the scope of the relevant literature.

It is possible to come across studies on the place of self-regulation in distance education in the literature. It is seen that studies investigating the concept of self-regulation approach the concept from different perspectives. Soner (2021) examined students' self-regulation scores according to gender and age variables and found that there was a significant difference. In the same study, grade level and parents' educational status did not create a significant difference. The study revealed that self-regulation and school engagement significantly predicted academic success. Akgün and Şahin Kölemen (2020) investigated

whether creating an e-portfolio has an effect on students' self-regulation skills, and it was found that the group in the experimental group and continuing the process with e-portfolio exhibited higher self-regulation skills than the control group. In their study, Alanoğlu and Doğan (2021) investigated the impact of the pandemic period on students' independent study skills and self-regulation competencies; They stated that the teachers they worked with stated that students' sense of responsibility had improved during the pandemic period, and that they thought their self-regulation skills had increased due to the fact that they had to follow the lessons, but that some students' problems in accessing technology and being away from the mentors they needed had a negative impact on their self-regulation skills. While it is normal for students with high self-regulation skills to be expected to follow the course, it is also considered an interesting result that this obligation positively affects their self-regulation skills. Kayalı, Karaman, Kurşun and Balat (2020) found that there was no relationship between the detailed feedback given in their study and the perception of self-efficacy and anxiety level. In addition, they detected a relationship between confirmatory feedback and self-regulation skills. From this point on, it is useful to emphasize once again that there are studies stating that in-class teacher behaviors affect students' self-regulation skills. Barut Tuğtekin (2022) and Kayalı et al. Contrary to (2020), the study found that students' longer stay in online learning environments did not cause a significant difference in their self-regulation levels. In the same study, it was seen that the variables of academic success and participation in learning activities were effective on self-regulation skills. Bilgili and Keklik (2022) concluded that the partial mediator role of the academic motivation variable in the relationship between academic self-efficacy and academic self-regulation is significant. Tülübaş (2022) concluded that teacher candidates self-regulated online learning (SBL) levels were at a medium level. In this comparison between genders, he found that

female teacher candidates' SAS levels were higher than male candidates, and their SAS scores predicted academic success.

Mahmoodi, Kalantari and Ghaslani (2014). They examined the relationship between Iranian English students' self-regulation skills, motivation, and English language achievement. In the study, there was a significant relationship between motivation and self-regulation skills, but no significant relationship was found between self-regulation skills and academic skills. Wolters (2011) emphasized the regulation of motivation as an important factor of self-regulated learning. A specific conceptual understanding of the regulation of motivation is proposed. The study attempted to clarify the theoretical distinctions between motivation, metacognition and willpower. In their article, Carter, Rice, Yang, and Jackson (2020) aimed to identify and interpret the self-regulated learning (SRL) 20 strategies of students in online environments to support distance learning with online and digital tools during the COVID-19 epidemic. The findings of this study reveal the main types of strategies that emerged in previous studies. Related strategies; These include getting students to think about how they learn online, supporting their progress, monitoring their participation, and providing support services to families. Wang, Shannon and Ross (2013) found that students who have experience in online learning tend to have more effective learning strategies when taking online courses. It examines the relationship between self-regulated learning, self-efficacy of technology and student's characteristics. They found that they exhibited higher motivation in their online classes. Having a higher level of motivation in online courses affected their technology self-efficacy levels and course satisfaction. They stated that the final grades of students with technology self-efficacy and course satisfaction were higher than other students. Samruayruen, Enriquez, Natakuatoong, and Samruayruen, K. (2013) found that internal goal and self-efficacy

were related to cognitive strategy and study management, but test anxiety was not significantly related to any others. They stated that Internet and hybrid course experiences were important predictors of study management, with students with more Internet experience reporting significantly higher levels of self-efficacy and cognitive strategies. Ocak and Yamaç (2013) proposed two different models as a result of their study in which they aimed to examine the predictive and explanatory relationships between fifth grade students' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes towards mathematics and academic achievement. According to the study results, metacognitive self-regulation, self-efficacy, task value, and intrinsic goal orientation predicted attitudes towards mathematics, and self-efficacy and test anxiety predicted success

Another factor affecting the distance education process is online engagement.

4. ONLINE ENGAGEMENT

Students' effort to acquire the skills, behaviors and knowledge that the course aims to impart is considered as student engagement in the literature (Newman et al., 1992; Hu and Kuh, 2002). Students' engagement levels can be associated with their participation in the education and their sense of belonging to the units in which they study (Axelson and Flick, 2010). Engagement is also seen to be related to individuals' sense of "acceptance and belonging" (Bolliger and Inan, 2013, p.43). In online and distance education environments, what is expected from students is to show their willingness to interact and cooperate, and to make efforts by participating in learning tasks voluntarily and consistently.

Online engagement emerges as one of the crucial variable affecting the efficiency that students will obtain from online

learning environments. Studies examining the effect of online engagement on the distance education process are also included in the literature. Thanks to studies of students' engagement need in online environments, it is possible to take precautions and develop practices. For example, Akçapınar and Uz Bilgin (2020) evaluated the effect of adding gamification to the online learning process on learners' online engagement in their study. As a result, the gamification elements included in the process increased students' online engagement. Topal (2020) similarly investigated whether online learning with or without gamification has an effect on success, learning motivation and online engagement. There was a significant difference in the affective engagement sub-dimension in favor of the group supported by gamification. Gamification has been shown to have a positive effect on engagement. Soner (2021) tried to determine the predictive power of university students' self-regulation skills and school engagement in the online education process on their academic success. While students' school engagement scores differed according to their gender and age, they did not differ according to grade level and parents' education level. The study revealed that self-regulation and school engagement significantly predicted academic success. Ergün and Kurnaz (2017) stated that there is a moderate positive relationship between the student's high sense of classroom community and student engagement. It will be effective to take precautions to make students feel like a part of the class and to make arrangements (gamification, etc.) to make online environments attractive for students.

Martínez-Argüelles and Batalla-Busquets (2016) evaluated not only the impact of teaching but also the impact of administrative services, additional services and virtual learning environment, and found that all these factors had a significant impact on students' perceived service quality, satisfaction levels and, as a result, their loyalty and willingness to recommend. They

found that it had an effect. The fact that perceived service quality directly affects student loyalty and recommendations suggests that all systems of the institution must work in harmony for student loyalty. Booker and Rebman (2005) investigated the factors affecting students' engagement and success to online programs. Their study found that certain combinations of online course material, teacher quality, and overall quality of online access were the main factors preventing students from completing the course or being willing to enroll in another course. These results remind us of the necessity of preparing teaching materials that are functional and appealing to the student in ensuring student engagement, the importance of providing the necessary infrastructure service, and that the people responsible for education must be qualified. Kilburn, Kilburn, and Davis (2016) linked e-service quality to loyalty intentions mediated by perceived value in an online higher education environment. A strong causal link was found between e-service quality and loyalty intentions, mediated by perceived value. In this study, as in the previously mentioned studies (teaching material, instructor qualifications, institutional regulations, etc.), the effect of e-service quality on loyalty was revealed. Kim (2021) concluded a study that perception bias towards engagement, mutual support of social presence, concentration and group polarization in Moodle-based online learning has a positive effect on the learning motivation of university students. The relationship between engagement and motivation was also revealed in this study. Deghan (2012) also concluded that there is a relationship between satisfaction with the program and student loyalty. However, what is interesting in this study is that although service quality was found to be one of the main factors related to student engagement to the program in face-to-face education environments, it turned out to be an insignificant factor in evaluating student engagement to the program in online courses. According to the study, the structure of technology is seen as an important factor. In

particular, the use of synchronous online tools has been found to play a role.

5. CONCLUSION

As a result, conducting education and training practices in online environments is a necessity of the age. There are many factors that will increase educational productivity in online environments. Online engagement, motivation and self-regulation are the most studied factors in the literature. It is recommended that educators focus on the relationships of these variables and conduct studies in this field when planning education and training practices in online environments. With the guidance of these studies, innovations will be integrated into the planning and organization of online educational environments.

REFERENCES

- Akçapınar, G. & Uz Bilgin, C. (2020). The Effect of Gamified Learning Analytics Dashboard on Students' Engagement in an Online Learning Environment. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1892-1901.
- Akgün, E. & Şahin Kölemen, C. (2020). The Effect Of E-Portfolio Creation On The Academic Self-Regulatory Skill. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 117-140.
- Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2021). Covid-19 Period from the Perspective of the Teacher: A Case Study on Students' Independent Research and Self-Regulation Skills. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 39, 1-13.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Meriç, İ., Mutlu, N. & Akşin Yavuz, E. (2021). Investigation of the SelfRegulation Skills of Preschool Children. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Arslan, S. (2014). An Investigation of The Relationships Between Metacognition and Self Regulation with Structural Equation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 603-611.
- Arslan, S. & Gelişli, Y. (2015). Development of Perceived Self-Regulation Scale: Validity and Reliability Study. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 67-74.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096b>
- Aydın, F. & Ulutaş, İ. (2017). Preschool Childrens' Growth of Self-Regulation. *Aksaray University Journal of Institute of Social Sciences (Ased)*, 1(2), 36-45.

- Aylar, E. (2012). A Case Study: Future Goals and Selfregulation in the Context of Socio-Cultural Theory. *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 767-782.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Barut Tuğtekin, E. (2022). Investigation of College Students' Self-Regulation Levels in Online Learning Environments. *Journal of Educational Reflections*, 6(1), 10-23.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 115–128.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2019). The Investigation of Self-Regulation Skills of Preschoolers According to Their Attachment Styles to Their Mothers and Maternal Parenting Behaviors. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2597-2608.
- Bayındır, N. (2021). Motivation Factor in Online Teaching Processes. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 5(2), 291-303.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O & Canpolat, N. (2021). Increasing Students' Academic Motivations within the Framework of Motivation Theories: A Review Study. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 25(2), 677-698.
- Bilgili H. & Keklik I. (2022). The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Self-Regulation. *Journal of Higher Education and Science*, 12(1), 213-227.
- Bolliger, D. U. & Inan, F. A. (2012). Development and validation of the Online Student Connectedness Survey (OSCS). *The*

International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(3), 41-65.

- Booker, Q. E. & Rebman, C. E. (2005). E-Student Retention: Factors Affecting Customer Loyalty for Online Program Success. *Issues in Information Systems*, 6(1), 183-189.
- Cabı, E. (2015). The Pre-Service Teachers' Self-Regulated Strategies and Academic Success: A Longitudinal Study. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 35(3), 489-506.
- Carter Jr, R.A., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H.A. (2020). Self-Regulated Learning in Online Learning Environments: Strategies for Remote Learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-32.
- Dağyar, M. & Şahin, H. (2020). The Predictive Power Of University Students' Self-Regulated Learning Strategies And Academic Achievements On Their Selfefficacy Beliefs. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 20(1), 396-414.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deghan, A. (2012). *Student Loyalty Assessment with Online Master's Programs*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Eastern Michigan University:USA.
- Duru, E., Duru, S. & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Ergün, E. & Kurnaz, F. B. (2017). The Relationship Between Student Engagement and Sense of Community in Online

- Learning Environments. *Kastamonu Education Journal*, 25, 1515-1532.
- Feeny, K. & Wang, Q. (2010). Success Through A Cultural Lens: Perceptions, Motivations and Attributions. *China Media Research*, 6(2), 56-66.
- Gömleksiz, M. N. & Demiralp D. (2012). An Assessment of Prospective Teachers' Views toward their Self-regulated Learning Skills in terms of Several Variables. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 777 -795.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–57.
- Kardeş, S. & Kahraman Vangölü, S. (2022). The Relationship Between Preschool Teachers' Computer and Internet Use and Online Learning Motivation. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 473-483
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). The Effect of Inquiry Based Learning Enriched with Self Regulated Activities on Conceptual Understanding and Academic Self Efficacy. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1771-1786.
- Kayalı, B., Karaman, S., Kurşun, E. & Balat, Ş. (2020). Çevrimiçi Ortamlarda Motivasyonel Geribildirim Öğrenenlerin Öz düzenleme, Öz-Yeterlilik, Kaygı ve Başarı Puanlarına Etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (Auad)*, 6(4), 19-36.
- Kilburn, B., Kilburn, A. & Davis, D. (2016). Building Collegiate E-Loyalty: The Role of Perceived Value in The Quality-Loyalty Linkage in Online Higher Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 95-102.

- Kim E, J. (2021). The Effect of Social Presence, Loyalty, and Group Polarization on Online Learning Motivation in Moodle-Based Online Learning. *Review of International Geographical Education (Rigeo)*, 11(8), 566-580.
- Kim, K. J. & Frick, T. W. (2011). Changes in Student Motivation During Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1-23.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building A Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lunenburg, F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-6.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B. & Ghaslani, R. (2014). Self-Regulated Learning (Srl), Motivation and Language Achievement of Iranian Efl Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.
- Martínez-Argüelles, M.-J. & Batalla-Busquets, J.-M. (2016). Perceived Service Quality and Student Loyalty in An Online University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 264-279.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). *Taking students seriously. Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ocak, G. & Yamaç, A. (2013). Examination of The Relationships Between Fifth Graders' Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes, and Achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 380-387.

- Özmenteş, S. (2008). Self-Regulated Learning Strategies in Instrument Education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 157-175.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, Nj: Merrill–Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33- 40.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-Regulated Learning in Gifted Students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Samruayruen, B., Enriquez, J., Natakutoong, O. ve Samruayruen, K. (2013). Self-Regulated Learning: A Key of A Successful Learner in Online Learning Environments in Thailand. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 45-69.
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Digital transformation in education and students' readiness to learn online: A research on Pamukkale University students in the period of pandemic. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Schraw, G., Crippen, K. J. & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of A Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111-139.

- Soner, M. (2021). *Investigation of the Relationships Between Self-Regulation Skills and School Engagement and Academic Achievement of University Students in the Scope of Online Education*. Unpublished Master thesis. Social Sciences Institute of Ufuk university: İstanbul, Turkey.
- Topal, M. (2020). The Effect of Online Learning Enhanced With Gamification on Student's Engagement To Online Learning Environment, Academic Achievement And Learning Motivation. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Educational Sciences Institute of Sakarya University: Adapazarı, Turkey.
- Tülübaş, T. (2022). The Effect of Self-regulated Online Learning Skills on Academic Achievement. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 389-416.
- Üredi, İ. & Üredi, L. (2005). The Predictive Power of Self-regulation Strategies and Motivational Beliefs on Mathematics Achievement of Primary School 8th Grade Students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 250-260.
- Wang, C. H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' Characteristics, SelfRegulated Learning, Technology Self-Efficacy, and Course Outcomes in Online Learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and The Educational Process. *Review of Educational Research*, 42, 203-215.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Yürük, N.(2021). Motivation and Self-Regulated Learning in Digital Platforms. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*,19(3), 257-278.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of A Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of A Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA YER ALAN KAHRAMANLARIN İNCELENMESİ

Arif ARSLAN¹

1. GİRİŞ

Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemek için araçlar kullanılmaktadır. Eğitimde sıkça kullanılan araçlardan biri de ders kitaplarıdır.

Eğitim öğretim materyallerinde geçmişten günümüze kadar birçok değişim yaşansa da ders kitapları önemini sürekli korumuştur (Sulak ve Çopanoğlu, 2021). Şahin (2010) ise ders kitaplarının diğer eğitim araçlarından ekonomik olduğunu, öğrenmeyi bireyselleştirdiğini, öğretimi yapıllaştırdığını, birçok öğretim aracıyla birlikte kullanılabildiğini ve birçok bilgiyi düzenli sunabildiğini belirterek, bu nedenlerle eğitim ve öğretimde en çok tercih edilen materyal olduğunu vurgulamaktadır.

Ders kitapları, eğitim programları değişse bile yeniden revize edilerek, eğitim ortamlarında işlevlerini sürdürmeye devam ederler. Bu nedenle ders kitaplarının, eğitim öğretim açısından işlevleri ve önemi yadsınamaz (Güzel ve Şimşek, 2014). Yapıcı (2004)'e göre ders kitapları, eğitim-öğretim ortamlarının gizli kahramanlarına benzetilmekte; çocuklarımızın zihinsel tasarımının oluşumundan, okuma alışkanlığı kazanmamıza kadar birçok yaşamsal fonksiyon onlarla biçimlenmektedir.

¹ Yüksek Lisans Öğr., MEB (Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bölüm), arif_arslan_1989@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0824-4662.

Literatürde, ders kitapları ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar, ders kitaplarının içeriği, işlevi ve amacını kapsamaktadır. Güneş (2002) ise ders kitaplarını, öğretim programına göre hazırlanan ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim materyalleri olarak tanımlamaktadır. İşcan ve Cımbız (2018), ders kitaplarını öğrenciler için bilgi kaynağı, öğretmenler için kılavuz ve eğitimin temel materyali olarak nitelendirmektedir. Çeçen ve Çiftçi (2007) ise ders kitaplarını, öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan, metinlerden ve çeşitli içeriklerden oluşan basılı eğitim araçları olarak tanımlamaktadır.

Ders kitaplarının amaç ve işlevleri; öğrenmeyi yapılandırma, geliştirme, öğrenmeye rehberlik etme, kendi kendine öğrenme ile ölçme ve değerlendirmeye katkı olarak sıralanabilir. Nitekim ders kitapları içeriklerine bakıldığında genelde amaç ve girişle konuya ilişkin genel bilgi verirler. Buna bağlı olarak üniteyi geliştirip öğrenmeyi yapılandırır. Nihayet bilgiyi örgütler, öğrenmeye rehberlik edip ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verirler. Özetle; ders kitaplarının işlevleri, bilgileri düzenleyerek sunma, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırma, eşgüdümleme ile ölçme ve değerlendirmedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004).

Çocuk, okuduğu eserler yoluyla yaşadığı dünyayı daha iyi tanır, okuduğu dünya ile yaşadığı dünyayı karşılaştırarak yeni fikirler edinir (Şimşek, Yalçın & Yakar, 2011). Bu süreçte eserlerdeki kahramanların önemli işlevi vardır. Özellikle ilköğretim döneminde, çocukların sosyal ve kültürel kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla ders kitaplarında yer alan kahramanlar büyük önem taşımaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, ilköğretim ders kitapları üzerine çeşitli konuların araştırıldığı görülmektedir. Bu

bağlamda, ilkokul ders kitaplarında zekâ oyunları, çevre etiği yaklaşımları, afet eğitimi, çocukluk anlayışının analizi, sosyo-kültürel öğelerin incelenmesi, hayvanın epistemolojik yaratımı, hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi, görsel-metin ders içeriklerinin analizi ve ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi gibi konulara odaklanan çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Aslıyüksek, 2023; Yarsoy, 2023; Delen, 2023; İrdem, 2019; Manguş, 2023; Çetintürk, 2022; Sağlıyan, 2022; Türkeç, 2022; Toprak, 1993).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan kahramanların incelenmesiyle çocukların sosyal ve kültürel kimliklerini oluşturmadaki etkilerini anlamaktır. Çocukların eğitiminde kullanılan ders kitapları, onların dünya görüşlerini ve değerlerini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma, bu kahramanların özelliklerinin ve rollerinin incelenmesiyle çocukların kimlik gelişim süreçlerine daha derin bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaşadığı toplumun değerlerini, tarihini ve kültürünü anlamalarına yönelik ders kitaplarının içeriği oldukça önemlidir. Bu çalışma, ilgili ders kitaplarında bulunan kahramanların temsil ettiği değerler hakkında bilgiler sunmaktadır. Elde edilecek bulgular, eğitimcilerin ve müfredat geliştiricilerin ilkokul düzeyindeki ders kitaplarının içeriğini değerlendirme ve geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu araştırma, çocukların eğitim materyalleri aracılığıyla toplumsal değerlerin nasıl aktarıldığını anlamaya yönelik genel bir çerçeve sunabilir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için de aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul ders kitaplarında yer alan kahramanlar kimlerdir?
2. İlkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların sınıf düzeyine göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların değerlere göre dağılımı nasıldır?

Bu çalışma kapsamında, ilkokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan kahramanların değerler eğitimi açısından önemi ve bu kahramanların nasıl temsil edildikleri incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın sonuçları, eğitim sistemimizin ve ders kitaplarımızın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi süreçlerinde önemli bir kaynak olabilir.

3. YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniğini kullanmaktadır. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini özenle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Ders kitaplarından toplanan verilerin analiz sonuçları tablolar ile gösterilmiştir.

Bu çalışmanın veri kaynağı ilkokul ders kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma verileri ilkokul 1.,2.,3. ve 4. Sınıf ders kitaplarından elde edilmiştir. MEB, 2019 öğretim programına uygun olarak hazırlanan ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak okutulmak için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından onay alan 4 adet 1. sınıf ders kitabı, 4 adet 2. sınıf ders kitabı, 3. sınıf 5 adet ders kitabı, 4. sınıf 8 adet ders kitabı çalışma evrenini oluşturmaktadır. İncelenecek ders kitapları; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler,

Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi olmak üzere 21 adettir.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

İlk adımda, incelenen ders kitaplarından kahramanlarla ilgili bölümler seçilmiştir. Seçilen bölümler, kahramanların tanıtıldığı, özellikleri ve davranışları hakkında bilgi veren kısımlardır. Her ders kitabından belirli sayıda örnek alınarak, veri seti oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri kaynağı (doküman) olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer yayınlar tarafından hazırlanan ve aşağıda künyeleri verilen ders kitapları kullanılmıştır:

Birinci sınıf ders kitapları:

- Beşler, D. & Demir, F. M. (2023). *1.sınıf Türkçe kitabı*. İlke Basım Yayım
- Polat, B. (2019). *1.sınıf hayat bilgisi kitabı*. İhsan Yayıncılık
- Kasa, Ö. & Tezcan, S. T. (2023). *1.sınıf müzik kitabı*. MEB
- Birdoğan, R. & Birlik, S. (2023). *1.sınıf matematik kitabı*. Dizin Yayıncılık.

İkinci sınıf ders kitapları:

- Muştı, G. & Karahisar, T. (2023). *2.sınıf türkçe kitabı*. MEB.
- Erdoğan, A. (2022). *2.sınıf hayat bilgisi kitabı*. Sdr Dikey Yayıncılık.
- Ayrancı, D., Erol, E., İzci, O. & Yılmaz, A. (2018). *2.sınıf müzik kitabı*. MEB.
- Özer, A., Yaman, H., Kayhan Altay, M., Alkaş Ulusoy, Ç. & Özyılırm Gümüş, F. (2019). *2.sınıf matematik kitabı*. Mhg Kitap Basım Yayın.

Üçüncü sınıf ders kitapları:

- Dağlıoğlu, E. Ş. (2018). *3. sınıf türkçe kitabı*. Sonuç Yayınları.
- İkan, E. (2019). *3.sınıf hayat bilgisi kitabı*. Tuna Yayınları.
- Kılıçarslan, F. (2023). *3.sınıf müzik kitabı*. Hecce Yayınları.
- Gönülalan, N. (2022). *3.sınıf matematik kitabı*. Ekoyay
- Asağlı, M. (2023). *3.sınıf fen bilimleri kitabı*. Tuna Matbaacılık.

Dördüncü sınıf ders kitapları:

- Sayar, B., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., Zengin, T. & Korkmaz Değer, F. (2023). *4.sınıf türkçe kitabı*. MEB.
- Ayantaş, T. (2023). *4. sınıf sosyal bilgiler kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- Kasar, A. T. & Yamaner, Y. (2023). *4. sınıf müzik ders kitabı*. MEB.
- Kayapınar, A., Şahin, N., Erdem, G. & Şentürk Leylek, B. (2019). *4.sınıf matematik kitabı*. MEB.
- Us, F. M., Ünlü, E. Ö., Algan, T., Kösemen, Ş. N. & Mazman, İ. (2023). *4.sınıf fen bilimleri kitabı*. MEB.
- Ayantaş, T. (2023). *4.sınıf İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık kitabı*. Hecce Yayıncılık.
- Atik, G. (2023). *4.sınıf trafik güvenliği*. Morpa Ofset.
- Yiğit, H., Öğülmüş Doğan, E., Kırman, S., Özudoğru, F. & Menküç, D. (2021). *4.sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*. MEB.

Yukarıda künyeleri sıralanan ders kitapları incelenmiştir. Dokümanlar incelenirken ilkokul ders kitaplarının içeriğinde bulunan kahramanlar, kahramanların sınıflara göre dağılımı, kahramanların değerlere göre dağılımı, frekans sütunlarının bulunduğu veri toplama tablosu kullanılmıştır.

5. VERİ ANALİZİ

Verilerin analizinde içerik analizi ve doküman analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; “Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

6. BULGULAR

Bu çalışmada, ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların dağılımında ortaya çıkan verilerin frekans dağılımları tablolar halinde gösterilmiştir. Buna göre ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların kimler olduğuyla ilgili veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Ders Kitaplarında Yer Alan Kahramanlar

Kahramanın Adı	Dersler	Sınıf	Frekans	Toplam Alma Sıklığı	Yer
Atatürk	Türkçe	1	2	8	
		2	1		
		3	1		
		4	4		
	Hayat bilgisi	1	2	5	
		2	2		
		3	1		
	Fen bilimleri	4	1	1	
	Müzik	1	1	6	

		2	2	
		3	1	
		4	2	
	Sosyal Bilgiler	4	2	2
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	4	1	1
Nasreddin Hoca		1	1	
	Türkçe	2	2	4
		3	1	
	Hayat Bilgisi	1	1	1
	Müzik	4	1	1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	4	1	1
Hacivat-Karagöz		1	1	
	Türkçe	2	1	4
		3	1	
		4	1	
	Sosyal Bilgiler	4	1	1
Mehmet Akif Ersoy		2	2	
	Türkçe	3	1	4
		4	1	
	Hayat Bilgisi	2	1	2
		3	1	
	Müzik	2	1	2
		3	1	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	4	1	1
Sabiha Gökçen	Türkçe	1	1	1
Cahit Arf	Türkçe	4	1	1
Ahi Evran	Türkçe	4	1	1
Fatma Bacı	Türkçe	4	1	1
Keloğlan	Türkçe	4	1	1
	Müzik	4	1	1
Hatice Akbaş	Türkçe	3	1	1
Mete Gazoz	Türkçe	3	1	1
Şerife Bacı	Türkçe	2	1	1
Fatih Sultan Mehmet	Türkçe	2	1	1
Yunus Emre		1	1	
	Müzik	2	1	3
		3	1	
Osman Zeki Üngör		2	1	
	Müzik	3	1	2
Aşık Veysel		2	1	
	Müzik	3	1	3
		4	1	
Neşet Ertaş	Müzik	2	1	3

		3	1	
		4	1	
Zihni Derin	Hayat Bilgisi	3	1	1
Jale İnan	Hayat Bilgisi	3	1	1
Nene Hatun	Hayat Bilgisi	3	1	1
Mehmet Ali Kağıtçı	Hayat Bilgisi	3	1	1
Vecihi Hürkuş	Hayat Bilgisi	3	1	1
Nuri Demirağ	Hayat Bilgisi	3	1	1
Naim Süleymanoğlu	Hayat Bilgisi	3	1	1
Biruni	Fen Bilimleri	3	1	1
Kazım Karabekir	Sosyal Bilgiler	4	1	1
Hasan Tahsin	Sosyal Bilgiler	4	1	1
Yörük Ali Efe	Sosyal Bilgiler	4	1	1
Kara Fatma	Sosyal Bilgiler	4	1	1
Şeyh Edebalı	Sosyal Bilgiler	4	1	1

Tablo 1'de, ilkököl ders kitaplarında yer alan kahramanların dağılımı detaylandırılmıştır. Tablo incelendiğinde, ilkököl ders kitaplarında yer alan kahramanların derslerde ne kadar sıklıkla adının geçtiği belirtilmiştir. Bu analiz, kahramanların ders kitaplarındaki yerlerini nicel verilerle ortaya koymaktadır.

Tablo 1'e göre ilkököl Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk (8) , Nasreddin Hoca, Hacıvat-Karagöz (4) , Mehmet Akif Ersoy (3) , Sabiha Gökçen, Cahit Arf, Ahi Evran, Fatma Bacı, Keloğlan, Hatice Akbaş , Mete Gazoz, Şerife Bacı, Fatih Sultan Mehmet (1) yer almıştır.

Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlardan en çok Atatürk , en az ise Sabiha Gökçen, Cahit Arf, Ahi Evran, Fatma Bacı, Keloğlan, Hatice Akbaş, Mete Gazoz, Şerife Bacı, Fatih Sultan Mehmet ders kitabında yer almıştır.

İlkököl Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk (5) , Mehmet Akif Ersoy(2) , Nasreddin Hoca, Zihni Derin, Jale İnan, Nene Hatun, Mehmet Ali Kağıtçı, Vecihi Hürkuş, Nuri Demirağ, Naim Süleymanoğlu (1) yer almıştır.

Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kahramanlardan en çok Atatürk , en az ise Nasreddin Hoca, Zihni Derin, Jale İnan, Nene Hatun, Mehmet Ali Kağıtçı, Vecihi Hürkuş, Nuri Demirağ, Naim Süleymanoğlu ders kitabında yer almıştır.

İlkokul Fen Bilimleri ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk ve Biruni (1) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Atatürk ve Biruni ders kitabında yer almıştır.

İlkokul Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk (2), Hacivat-Karagöz, Kazım Karabekir, Hasan Tahsin, Yörük Ali Efe, Kara Fatma (1) yer almıştır. Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan kahramanlardan en çok Atatürk , en az ise Hacivat-Karagöz, Kazım Karabekir, Hasan Tahsin, Yörük Ali Efe, Kara Fatma ders kitabında yer almıştır.

İlkokul Müzik ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk (6), Yunus Emre, Aşık Veysel , Neşet Ertaş (3), Osman Zeki Üngör ve Mehmet Akif Ersoy (2), Nasreddin Hoca ve Keloğlan(1) yer almıştır. Müzik ders kitabında yer alan kahramanlardan en çok Atatürk, en az ise Nasreddin Hoca ve Keloğlan ders kitabında yer almıştır.

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk, Nasreddin Hoca, Mehmet Akif Ersoy, Neşet Ertaş, Şeyh Edebali (1) yer almıştır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan kahramanlardan Atatürk, Nasreddin Hoca, Mehmet Akif Ersoy, Neşet Ertaş, Şeyh Edebali ders kitabında yer almıştır.

Özetle belirtmek gerekirse, ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanlar çoğunlukla Atatürk, Nasreddin Hoca, Hacivat-Karagöz, Mehmet Akif Ersoy, Yunus Emre, Aşık Veysel, Neşet Ertaş, Osman Zeki Üngör gibi kahramanlar yer almaktadır. Tablo 1'e göre, ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanlardan

Sabiha Gökçen, Cahit Arf, Ahi Evran, Fatma Bacı, Hatice Akbaş, Mete Gazoz, Şerife Bacı, Fatih Sultan Mehmet, Zihni Derin, Jale İnan, Nene Hatun, Mehmet Ali Kağıtçı, Vecihi Hürkuş, Nuri Demirağ, Naim Süleymanoğlu, Hacivat-Karagöz, Kazım Karabekir, Hasan Tahsin, Yörük Ali Efe, Kara Fatma ise en az yer alan kahramanlardır.

Araştırma kapsamında ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların sınıf düzeyine göre dağılımı da incelenmiş olup ilgili veriler frekans değerleri ile birlikte Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İlkokul Ders Kitaplarında Yer Alan Kahramanların Genel Dağılımı

İlkokul Ders Kitapları	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Türkçe	Atatürk (f=2)	Atatürk (f=1)	Atatürk (f=1)	Atatürk (f=4)
	Nasreddin Hoca (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)
	Sabiha Gökçen (f=1)	Nasreddin Hoca (f=2)	Nasreddin Hoca (f=1)	Ahi Evran (f=1)
	Hacivat-Karagöz (f=1)	Şerife Bacı (f=1)	Hacivat-Karagöz (f=1)	Hacivat-Karagöz (f=1)
		Hacivat-Karagöz (f=1)	Mete Gazoz (f=1)	Cahit Arf (f=1)
		Fatih Sultan Mehmet (f=1)	Hatice Akbaş (f=1)	Fatma Bacı (f=1)
				Keloğlan (f=1)
Hayat Bilgisi	Atatürk (f=2)	Atatürk (f=2)	Atatürk (f=1)	-
	Nasreddin Hoca (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)	
			Zihni Derin (f=1)	
			Jale İnan (f=1)	
			Nene Hatun (f=1)	
			Mehmet Ali Kağıtçı (f=1)	
			Vecihi Hürkuş (f=1)	

				Nuri Demirağ (f=1)	
				Naim Süleymanoğlu (f=1)	
Fen Bilimleri	-	-		Biruni (f=1)	Atatürk (f=1)
Müzik	Atatürk (f=1)	Atatürk (f=2)		Atatürk (f=1)	Atatürk (f=2)
	Yunus Emre (f=1)	M. Akif Ersoy (f=1)	M.Akif (f=1)	Ersoy	Nasreddin Hoca (f=1)
		Osman Zeki Üngör (f=1)	Osman Üngör (f=1)	Zeki	Aşık Veysel (f=1)
		Yunus Emre (f=1)	Aşık (f=1)	Veysel	Neşet Ertaş (f=1)
		Aşık Veysel (f=1)	Yunus (f=1)	Emre	Keloğlan (f=1)
		Neşet Ertaş (f=1)	Neşet (f=1)	Ertaş	
Sosyal Bilgiler	-	-	-		Atatürk (f=2)
					Kazım Karabekir(f=1)
					Hacivat- Karagöz(f=1)
					Hasan Tahsin (f=1)
					Yörük Ali Efe (f=1)
					Kara Fatma (f=1)
İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi	-	-	-		Atatürk (f=1)
					M.Akif Ersoy (f=1)
					Nasreddin Hoca (f=1)
					Aşık Veysel (f=1)
					Şeyh Edebalı (f=1)
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	-	-
Trafik Güvenliği	-	-	-	-	-
Matematik	-	-	-	-	-

Tablo 2, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Müzik, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarında yer alan kahramanların dağılımını göstermektedir.

Tablo 2’de verilen 1. sınıf Türkçe, Hayat Bilgisi, Müzik ve Matematik ders kitaplarının dağılımı incelendiğinde, Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlar Atatürk (2), Nasreddin Hoca, Sabiha Gökçen, Hacivat-Karagöz(1); Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kahramanlar Atatürk(2), Nasreddin Hoca(1); Müzik ders kitabında yer alan kahramanlar Atatürk ve Yunus Emre (1) yer almıştır. Matematik ders kitabında ise kahraman yer almamaktadır.

Tablo 2’de verilen 2. sınıf Türkçe, Hayat Bilgisi, Müzik ve Matematik ders kitaplarının dağılımı incelendiğinde, Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlar; Nasreddin Hoca(2), Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet, Şerife Bacı, Hacivat-Karagöz(1); Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk(2), Mehmet Akif Ersoy (1); Müzik ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk(2), Mehmet Akif Ersoy, Osman Zeki Üngör, Yunus Emre, Aşık Veysel, Neşet Ertaş (1); Matematik ders kitabında ise kahraman yer almamaktadır.

Tablo 2’de verilen 3. Sınıf Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Müzik, Matematik ders kitaplarının dağılımı incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk, Nasreddin Hoca, Mehmet Akif Ersoy, Mete Gazoz, Hacivat-Karagöz(1); Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Zihni Derin, Jale İnan, Nene Hatun, Mehmet Ali Kağıtçı, Vecihi Hürkuş, Nuri Demirağ, Naim Süleymanoğlu (1); Müzik ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Osman Zeki Üngör, Yunus Emre, Aşık Veysel, Neşet Ertaş (1’defa); Fen Bilimleri ders kitabında yer alan kahramanlar; Biruni (1); Matematik ders kitabında ise kahraman yer almamaktadır.

Tablo 2’de verilen 4. Sınıf Türkçe, Fen Bilimleri, Müzik, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği, Matematik ders kitaplarının dağılımı incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk (4), Mehmet Akif Ersoy, Ahi Evran, Hacıvat-Karagöz, Cahit Arf, Fatma Bacı, Keloğlan (1); Fen Bilimleri ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk (1); Müzik ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk, Nasreddin Hoca, Aşık Veysel, Neşet Ertaş, Keloğlan (1); Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk (2), Hacıvat-Karagöz, Kazım Karabekir, Hasan Tahsin, Yörük Ali Efe, Kara Fatma (1); İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan kahramanlar; Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Nasreddin Hoca, Aşık Veysel, Şeyh Edebali (1); Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği ve Matematik ders kitaplarında kahraman yer almamaktadır.

Tablo 2’de, ilkökul ders kitaplarında milli ve manevi değerlerin önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilere bu değerlerin aşılması ve aktarılmasının amaçlandığını göstermektedir. Atatürk, Nasreddin Hoca gibi tanınmış isimlerin yanı sıra bilim insanları, sanatçılar, tarihî şahsiyetler ve toplumsal figürler de öğrencilere çeşitli dersler aracılığıyla tanıtılmaktadır. Bu verilerin düzenlenmesi ve analizi, ders kitaplarının içeriğinin incelenmesi ve öğrencilere hangi değerlerin ve kişiliklerin aktarılmak istendiğinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Araştırma kapsamında, İlkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların değerlere göre dağılımı da incelenmiş olup elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Ders Kitaplarında Yer Alan Kahramanların Değerlere Göre Dağılımı

Sınıf	Dersler	Kahramanlar	Değerler
1.SINIF	Türkçe	Atatürk	Bilimsellik Milli Kültür Vatanseverlik Saygı Sevgi
		Nasreddin Hoca	İyimserlik Alçakgönüllü
		Sabiha Gökçen	Çalışkanlık Vatanseverlik Özgüven Cesaret Bağımsızlık Özgür düşünme
		Hacivat-Karagöz	Duyarlılık Saygı Dayanışma Yardımseverlik Empati Dostluk İyimserlik Paylaşımci olmak İyilik yapmak
	Hayat bilgisi	Atatürk	Sevgi Saygı Vatanseverlik Duyarlılık
		Nasreddin Hoca	Milli kültür
	Müzik	Atatürk	Sevgi Saygı
		Yunus Emre	Sevgi
2.Sınıf	Türkçe	Atatürk	Çalışkanlık Vatanseverlik Liderlik
		Mehmet Akif Ersoy	Özgürlük Vatanseverlik Cesaret Bağımsızlık Sevgi
		Nasreddin Hoca	Sorumluluk Alçakgönüllülük
		Şerife Bacı	Sorumluluk Duyarlılık Sevgi Cesaret

		Fatih Sultan Mehmet	Liderlik Cesaret Duyarlılık Çalışkanlık Bilimsellik Adalet Hoşgörü Eşitlik Özgürlük
		Karagöz-Hacivat	Sevgi Duyarlılık
	Hayat Bilgisi	Atatürk	Çalışkanlık Sevgi Saygı
		Mehmet Akif Ersoy	Özgürlük Vatanseverlik Bağımsızlık Sorumluluk Duyarlılık Sevgi Saygı Fedakarlık
	Müzik	Atatürk	Liderlik
		Mehmet Akif Ersoy	Vatanseverlik Bağımsızlık Sorumluluk
		Yunus Emre	Saygı Sevgi Hoşgörü Duyarlılık Empati
		Aşık Veysel	Duyarlılık Sevgi Saygı
		Neşet Ertaş	Sevgi Milli Kültür
	3.Sınıf Türkçe	Atatürk	Özgürlük Vatanseverlik Bağımsızlık Liderlik Bilimsellik
		Mehmet Akif Ersoy	Sorumluluk Duyarlılık Sevgi Yardımseverlik
		Nasreddin Hoca	Dürüstlük Empati
		Karagöz-Hacivat	Sevgi Hoşgörü
		Hatice Akbaş	Çalışkanlık
		Fen Bilimleri	Biruni
			Bilimsellik

4.Sınıf	Müzik	Mehmet Akif Ersoy	Bağımsızlık
		Osman Zeki Üngör	Bağımsızlık
		Aşık Veysel	Sevgi
		Yunus Emre	Hoşgörü
		Neşet Ertaş	Sevgi
		Atatürk	Vatanseverlik Sevgi Milli Kültür
	Hayat Bilgisi	Atatürk	Liderlik Sevgi
		Mehmet Akif Ersoy	Vatanseverlik Bağımsızlık
		Zihni Derin	Çalışkanlık Bilimsellik
		Jale İnan	Çalışkanlık
		Nene Hatun	Fedakarlık
		Mehmet Ali Kağıtçı	Çalışkanlık
		Vecihi Hürkuş	Vatanseverlik Bilimsellik
		Nuri Demirağ	Çalışkanlık Bağımsızlık Bilimsellik
		Naim Süleymanoğlu	Sevgi
	Türkçe	Atatürk	Vatanseverlik Sevgi Liderlik Bağımsızlık Cesaret
		Mehmet Akif Ersoy	Duyarlılık Sevgi Liderlik Bağımsızlık
		Hacivat-Karagöz	Empati Yardımseverlik
		Cahit Arf	Yardımseverlik Çalışkanlık Fedakarlık
		Ahi Evran	Misafirperverlik Bilimsellik
		Keloğlan	Çalışkanlık Paylaşımçı olmak
	Sosyal Bilgiler	Atatürk	Bilimsellik Milli Kültür
		Hacivat-Karagöz	Milli Kültür
		Hasan Tahsin	Bağımsızlık
		Kazım Karabekir	Vatanseverlik

	Yörük Ali Efe	Sevgi
	Şahin Bey	Vatanseverlik
	Kara Fatma	Bağımsızlık
Fen Bilimleri	Atatürk	Bilimsellik Çalışkanlık Vatanseverlik Sorumluluk Yardımlaşma
İnsan Hakları, Yurttaşlık Demokrasi	Şeyh Edebali	Yardımseverlik Misafirperverlik
	Mehmet Akif Ersoy	Bağımsızlık Vatanseverlik Dayanışma
	Atatürk	Sevgi Liderli Bağımsızlık

Tablo 3'te, ilkokul ders kitaplarında bilimsellik, milli kültür, vatanseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, özgüven, cesaret gibi 30 farklı değere yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, ilkokul ders kitaplarında bilimsellik değerinin Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Milli kültür, iyilik yapmak, alçakgönüllülük, dostluk, paylaşımcı olmak, adalet ve hoşgörü değerleri yalnızca Türkçe ders kitabında bulunmaktadır. Vatanseverlik değeri ise Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Müzik ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitaplarında işlenmektedir.

Sevgi ve saygı değerleri, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Müzik ders kitaplarında vurgulanmaktadır. Çalışkanlık, özgüven, cesaret ve dürüstlük değerleri Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında ele alınırken, özgür düşünbilme ve özgürlük değerleri Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almaktadır. Empati ve liderlik değerleri Türkçe ve Müzik ders kitaplarında, dayanışma değeri ise Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık ders kitaplarında görülmektedir.

Yardımseverlik değeri Türkçe, Fen Bilimleri ve Müzik ders kitaplarında işlenmekte olup, empati ve liderlik değerleri Türkçe ve Müzik ders kitaplarında da yer almaktadır.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanlar ve bu kahramanların taşıdığı değerlere göre incelenmesini amaçlamış ve elde edilen bulgulardan önemli sonuçlar ortaya koymuştur.

İncelenen ders kitaplarında toplam 30 farklı kahraman ve bu kahramanlarla ilişkilendirilen 30 farklı değere yer verilmiştir. Bu durum, ders kitaplarının içeriğinde çeşitliliğin ve zenginliğin gözlemlendiğini ve çocuklara sunulan kahramanlar aracılığıyla birçok farklı değer aktarıldığını göstermektedir. Bu değerler, çocukların karakter gelişimine ve ahlaki değerlerin öğrenilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmada dikkat çeken önemli bir tespit ise, her bir kahramana ayrı bir değer atfedilmesidir. Bu tespit, ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların, çocuklara öğretilmek istenen değerleri sembolize ettiğini ve bu değerlerin kahramanlar aracılığıyla aktarıldığını göstermektedir. Bu şekilde, çocuklar kitaplardaki kahramanları tanıyarak, onların temsil ettiği değerleri öğrenebilir ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulama fırsatı bulabilirler.

İncelenen ders kitaplarında en çok yer alan sembol karakterin Atatürk olduğu saptanmıştır. Bu durum, Türk eğitim sisteminde Atatürk'ün özel bir yere sahip olduğunu ve milli kimlik oluşumunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ancak, diğer kahramanların da çocuklara tanıtılması ve bu isimlerin bilinirliğinin artırılması önemlidir. Özellikle Mehmet Akif Ersoy, Fatih Sultan Mehmet gibi daha az yer alan

kahramanların da çocuklara tanıtılması, geniş bir bilgi edinmeleri ve tarihi kahramanların önemini kavramaları açısından gereklidir.

Araştırmanın öne çıkan bulgularından biri, Sabiha Gökçen, Cahit Arf, Ahi Evran, Fatma Bacı gibi kahramanların ders kitaplarında yalnızca bir kez yer almasıdır. Bu durum, söz konusu kahramanların milli değerlerimiz ve kültürümüzdeki öneminin yeterince vurgulanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kahramanların çocuklar için de önemli rol modeller olabileceği düşünüldüğünde, onların ders kitaplarında daha sık ve etkin bir şekilde yer alması gerekliliği tartışılabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan kahramanların çeşitliliği ve bu kahramanların temsil ettiği değerlerin çocuklara daha kapsamlı bir şekilde sunulması, öğrenme sürecinin ve karakter gelişiminin desteklenmesine katkı sağlayabilir.

İnceleme sırasında ilkokul ders kitaplarında yer alan kahramanların birçoğunun sadece isim veya fotoğrafları ile birlikte verildiği görülmüştür. Bu durum, özellikle Müzik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe kitaplarında belirgin bir şekilde görülmüştür. Bu bağlamda kahramanların sayısının artırılması gerekmektedir.

Ders kitaplarında kahramanlara ait görsellerin az sayıda verildiği görülmüştür. Görselleri verilen kahramanlar şunlardır: Aşık Veysel, Neşet Ertaş, Yunus Emre (3. sınıf Müzik kitabı), Mete Gazoz, Hatice Akbaş (3.sınıf Türkçe kitabı), Jale İnan, Mehmet Ali Kağıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nuri Demirağ(4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı).

Kahramanların yalnızca isim veya görselleriyle yer alması, öğrencilerin bu kahramanların hikayelerini, katkılarını ve temsil ettikleri değerleri tam anlamıyla kavramalarını zorlaştırabilir. Eğitimde kahramanların rolü, çocukların sadece isimlerini tanımanın ötesine geçerek, bu kahramanların

yaşamlarından ve eylemlerinden öğrenilecek dersler ve değerlerle zenginleştirilmelidir.

Ders kitaplarında, ilgili alanlardaki kahramanların başarıları ve yenilikleri hakkında daha kapsamlı bilgiler vermesi öğrencilerin ilgilerini artırabilir. Tarihimize önemli katkılarda bulunan kahramanların hikayeleri, öğrencilerin değerler konusundaki farkındalıklarını ve bilinçlerini artırmada etkili olabilir. Bu çalışma ile ders kitaplarında yer alan kahramanlarımızın sayısının artırılması ve kahramanların öğrencilere tanıtılarak bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada ulaşılan ilginç sonuçlardan biri, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği gibi ders kitaplarında kahramanlara yer verilmemesidir. Bu durum, söz konusu derslerde milli ve manevi değerlerin nasıl işlendiği ve aktarıldığı konusunda belirsizlik yaratabilir. Özellikle, Matematik ders kitaplarında Harezmi, İbni Sina, Biruni, Ali Kuşçu gibi Türk ve İslam dünyasının önemli matematikçi ve bilim insanlarına daha fazla vurgu yapılması gerekliliği üzerine bir tartışma başlatılabilir.

1. İncelenen ilköğretim ders kitaplarında yer alan kahramanlar ve bu kahramanların taşıdığı değerlerin çocukların eğitim ve karakter gelişimine olan katkıları göz önünde bulundurularak, ders kitaplarındaki kahraman çeşitliliğinin artırılması gerekmektedir. Bu çeşitlilik, çocukların farklı değerleri tanımasını ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulamalarını destekleyebilir.
2. Özellikle ders kitaplarında daha az yer alan kahramanların, çocuklara tanıtılması ve bu kahramanların bilinirliğinin artırılması önemlidir. Bu sayede, çocuklar geniş bir bilgi yelpazesi edinirken, milli ve manevi değerlerimizin temsilcilerini de daha yakından tanıma fırsatı bulabilirler.

3. Ders kitaplarında en çok yer alan kahramanların yanı sıra, diğer önemli kahramanların da öğrencilere tanıtılması ve bu kahramanların yaşamları, başarıları üzerine derinlemesine bilgi verilmesi gereklidir. Böylelikle, öğrenciler tarihi şahsiyetlerin önemini ve katkılarını daha iyi anlayabilirler.
4. Sabiha Gökçen, Cahit Arf, Ahi Evran, Fatma Bacı gibi ders kitaplarında yalnızca bir kez yer alan kahramanların daha sık ve etkin bir şekilde ders kitaplarında yer alması önemlidir. Bu kahramanlar, çocuklar için önemli rol modeller olabilir ve milli kültürümüzdeki çeşitliliği yansıtabilirler.
5. Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi ders kitaplarında kahramanlara yer verilmemesi, bu derslerde milli ve manevi değerlerin yeterince işlenmediği izlenimini verebilir. Özellikle matematik alanında Harezmi, İbni Sina, Biruni, Ali Kuşçu gibi Türk ve İslam dünyasının önemli figürlerine daha fazla vurgu yapılması, öğrencilerin bu alanlardaki tarihi ve kültürel mirası daha iyi öğrenmelerine yardımcı olabilir.
6. Ders kitaplarında yer alan kahramanların çeşitliliği ve bu kahramanların temsil ettiği değerlerin çocuklara daha kapsamlı bir şekilde sunulması, öğrenme sürecinin ve karakter gelişiminin desteklenmesine önemli bir katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, ders kitaplarının içeriğinin gözden geçirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Asağlı, M. (2023). *3.sınıf Fen Bilimleri kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Aslıyüksek, E. (2023). *İlkokul ders kitaplarındaki zeka oyunlarının incelenmesi ve ilkokul öğrencilerinin zeka oyunları hakkındaki görüşleri*(Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Atik, G. (2023). *4.sınıf Trafik Güvenliği*. Morpa Ofset.
- Ayantaş, T. (2023). *4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- Ayantaş, T. (2023). *4.sınıf İnsan hakları, demokrasi ve yurttaşlık kitabı*. Hecce Yayıncılık.
- Ayrancı, D., Erol, E., İzci, O. & Yılmaz, A. (2018). *2.sınıf Müzik kitabı*. MEB.
- Beşler, D. & Demir, F. M. (2023). *1.sınıf Türkçe kitabı*. İlke Basım Yayım
- Birdoğan, R. & Birlik, S. (2023). *1.sınıf Matematik kitabı*. Dizin Yayıncılık.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelenmesi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. & Çiftçi, Ö. (2007) *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çetintürk, N. (2022). *İlkokul ders kitaplarında hayvanın epistemolojik yaratımı*(Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2018). *3. sınıf Türkçe kitabı*. Sonuç Yayınları.
- Delen, T. (2023). *İlkokul ders kitaplarının afet eğitimi açısından incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.

- Erdoğan, A. (2022). *2.sınıf Hayat bilgisi kitabı*. Sdr Dikey Yayıncılık.
- Gönülalan, N. (2022). *3.sınıf Matematik kitabı*. Ekoyay
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2014). *Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- İkan, E. (2019). *3.sınıf Hayat bilgisi kitabı*. Tuna Yayınları.
- İrdem, İ. B. (2019). *İlkokul ders kitaplarında çocukluk anlayışı(Yüksek Lisans Tezi)*. Balıkesir Üniversitesi.
- İşcan, A., & Cımbız, A. T. (2018). *Ortaokul 5. Sınıf türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 250-272.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasa, Ö. & Tezcan, S. T. (2023). *1.sınıf Müzik kitabı*. MEB.
- Kasar, A. T. & Yamaner, Y. (2023). *4. sınıf Müzik ders kitabı*. MEB.
- Kayapınar, A., Şahin, N., Erdem, G. & Şentürk Leylek, B. (2019). *4.sınıf Matematik kitabı*. MEB.
- Kılıçarslan, F. (2023). *3.sınıf Müzik kitabı*. Hecce Yayınları.
- Manguş, A. (2023). *Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul ders kitapları: ilkokul türkçe ve ingilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel öğelerin incelenmesi ve bu öğelere ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Anadolu Üniversitesi.

- Muştu, G. & Karahisar, T. (2023). *2.sınıf Türkçe kitabı*. MEB.
- Özer, A., Yaman, H., Kayhan Altay, M., Alkaş Ulusoy, Ç. & Özyılırim Gümüş, F. (2019). *2.sınıf matematik kitabı*. Mhg Kitap Basım Yayın.
- Polat, B. (2019). *1.sınıf Hayat bilgisi kitabı*. İhsan Yayıncılık.
- Sağlıyan, A. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerin incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Sayar, B., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., Zengin, T. & Korkmaz Değer, F. (2023). *4.sınıf Türkçe kitabı*. MEB.
- Sulak, S. E. & Çapanoğlu, A. Ş. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(3), 830-849.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Türkeç, A. G. (2022). *İlkokul ders kitaplarında görsel-metin ders içeriğinin incelenmesi*(Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Şahin, A. (2010). *İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 40(185), 48-65.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şimşek, T., Yalçın, F. & Yakar, Y. M. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Us, F. M., Ünlü, E. Ö., Algan, T., Kösemen, Ş. N. & Mazman, İ. (2023). *4.sınıf Fen bilimleri kitabı*. MEB.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yapıcı, M. (2004). *İlköğretim 1. kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu*. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 122-130.
- Yarsoy, C. (2023). *İlkokul ders kitaplarının çevre etiği yaklaşımları açısından incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Yiğit, H., Öğülmüş Doğan, E., Kırman, S., Özudoğru, F., & Menküç, D. (2021). *4.sınıf Din kültürü ve ahlak bilgisi kitabı*. MEB

GÜNÜMÜZ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ VE GEREKSİNİMLERİ

Adem DOĞAN¹

1. GİRİŞ

Günümüz öğrencilerinin eğitimden beklentileri ve gereksinimleri, geniş bir yelpazede incelenmekte ve çeşitli disiplinlerde araştırmalarla ele alınmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecindeki memnuniyet düzeyleri, gelecek beklentileri, staj deneyimleri, iletişim becerileri, teknolojiye erişim, kariyer hedefleri ve psikolojik destek beklentileri gibi konular, araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Öğrencilerin eğitimden beklentileri, sadece akademik bilgi ve becerilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda iletişim becerileri, takım çalışması, mesleki deneyimlerde aktif rol alma, teknoloji destekli öğrenme imkânları gibi alanları da kapsamaktadır. Örneğin, hemşirelik öğrencilerinin klinik stajlardan beklentileri arasında takım çalışması, pozitif iletişim ve uyumlu bir çalışma ortamı önemli bir yer tutmaktadır (Kara ve Gürpınar, 2018). Ayrıca, diş hekimliği öğrencilerinin beceri gereksinimleri, hastalarla etkili iletişim kurma yetenekleri ve multidisipliner işbirliği becerileri üzerinde durulmaktadır (Akaltan, 2019).

Öğrencilerin eğitimden beklentileri, disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alındığında, teknolojinin eğitim sürecindeki rolü de ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri incelendiğinde, lisans öğrencilerinin

¹ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, aademdogan@gmail.com ORCID: 0000- 0001-6952-7415.

çevrim içi öğrenmeye hazır oldukları görülmektedir (Konak, 2021). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin kampüs teknolojilerinden memnuniyet düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar da, teknolojinin eğitimdeki önemine işaret etmektedir (Han ve Yolcu, 2017).

Psikolojik destek beklentileri de günümüz öğrencilerinin eğitim sürecinde önemli bir konudur. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmadan beklentileri, cinsiyet, psikolojik yardım alma deneyimi, psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar ve kişilik özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir (Koçyiğit ve Pamukçu, 2018). Bu da öğrencilerin sadece akademik değil, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmalar aynı zamanda öğrencilerin staj deneyimleri ve kariyer beklentileri üzerine de odaklanmaktadır. Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde, staj deneyiminin öğrencilerin gelecekteki meslek seçimlerini etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Olca vd., 2015). Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer beklentileri, okudukları sınıf ve bölüme göre farklılık gösterebilmektedir (Karadeniz ve Özkan, 2021).

Sonuç olarak, günümüz öğrencilerinin eğitimden beklentileri ve gereksinimleri, sadece akademik bilgi ve becerilerle sınırlı kalmayıp, iletişim becerileri, teknolojiye erişim, staj deneyimleri, kariyer hedefleri ve psikolojik destek gibi çeşitli alanları kapsamaktadır. Bu beklentilerin ve gereksinimlerin karşılanması, öğrencilerin başarılı, tatmin edici ve verimli bir eğitim süreci geçirmelerini sağlayacaktır.

2. ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ

Eğitim insan beyninin 50 yıl sonraya gönderilmesi demektir. Çünkü ancak o zaman günümüz şartlarından farklı bir bakış açıcı oluşarak geleceğe şekil verilebilir. İlkokul öğrencilerini gelecekteki ihtiyaçlarına hazırlarken, eğitimin çeşitli yönlerini kapsayan bütünsel bir yaklaşımın dikkate alınması çok önemlidir. Ray vd., (2021), ortaöğretim okullarının organizasyon yapısında okul müdürlerinin merkezi rolünü vurgulayarak, eğitim ortamını şekillendirmede etkili liderliğin önemini vurgulamaktadır. Müdürler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilecek okulun gidişatını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Bu, öğrencileri gelecekteki çabalarına daha iyi hazırlayabilecek elverişli bir öğrenme ortamının teşvik edilmesinde güçlü liderliğin öneminin altını çizmektedir.

Kırkıcı ve Ulaş (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkokula başlayan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi, öğrencilerin örgün eğitime hazır olup olmadıklarının değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Eğitimciler, İlkokula Kabul için Başarı Testi (İKBT) gibi araçları kullanarak, öğrencilerin ek desteğe ihtiyaç duyabileceği alanları belirleyebilir ve bireysel ihtiyaçları karşılamak için eğitim stratejilerini uyarlayabilir. Hazırbulunuşluğun değerlendirilmesine yönelik bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin ilkokul ve sonrasında karşılaşacakları akademik zorluklara yeterince hazırlanmalarını sağlayabilir. Shafiq ve Saeed (2017)'ın yaptıkları çalışmada çok dilliliğin erken dönem çocuk gelişimi üzerindeki etkisi, eğitim ortamlarında dil yeterliliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Öğrencileri çeşitli dillerde iletişim becerilerinin avantajlı olabileceği geleceğe yeterince hazırlamak için eğitim sistemlerinin kapsayıcı ve dilsel çeşitliliği destekleyici olması ihtiyacını vurgulamaktadır. Anderson ve Östlund (2017) ise

öğrenmeye yönelik değerlendirmeler, eğitim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. İsveç'te zihinsel engelli öğrencilere yönelik özel bir okuldaki biçimlendirici değerlendirmelere odaklanan çalışmada, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için özel değerlendirmelerin önemini altını çizmektedir. Bu durum bireysel güçlü yönleri ve zorluklara hitap eden, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmaları ve gelecek için temel becerileri geliştirmeleri için gerekli desteği almalarını sağlayan kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca Amper (2022)'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerinin iş simülasyonu deneyimleri, onları gelecekteki kariyerlere hazırlamada pratik öğrenme deneyimlerinin değerini vurgulamaktadır. İş simülasyonları gibi gerçekçi öğrenme fırsatları, öğrencilere gerçek dünya bağlamlarında bilgi ve becerilerini geliştirebilecek uygulamalı deneyimler sağlar. Öğrenmeye yönelik bu uygulamalı yaklaşım, öğrencileri pratik becerilerle ve çeşitli endüstriler hakkında daha derin bir anlayışla donatarak onları gelecekteki iş piyasasının karmaşıklıklarına daha iyi hazırlayabilir.

Lavrenova, Lalak ve Molnar (2020) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi, geleceğin öğretmenlerinin ilkokullarda bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) kullanımına hazırlanması, teknolojinin eğitime entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Giderek dijitalleşen dünyada, öğrencilere erken yaşlardan itibaren BİT becerileri kazandırmak çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere teknolojinin öğrenme için etkili kullanımı konusunda rehberlik etmede, onları dijital araç ve platformlarda yeterlilik gerektirmesi muhtemel gelecekteki kariyerlere hazırlamada hayati bir rol oynamaktadır. Günümüzün düşünen nesneler ve makineler çağına, yapay zekanın her geçen gün hayatımıza biraz daha fazla yer almasıyla geleceğin çok da uzamızda olmadığını göstermektedir.

Hall ve Higgins (2005) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin interaktif beyaz tahtalara ilişkin algıları, öğrenci katılımını ve öğrenme sonuçlarını artırmada yenilikçi öğretim araçlarının öneminin altını çizmektedir. İnteraktif beyaz tahtalar, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve kavramların daha derin anlaşılmasını teşvik edebilecek çok yönlü ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunacağı ifade edilmiştir. Yaklaşık 20 yıl önce yapılan bu çalışmada eğitimcilerin bu teknolojiyi sınıflara entegre ederek, aktif katılımı ve işbirliğini teşvik ederek öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlayan dinamik öğrenme ortamları yaratılmasından bahsedilmektedir. Oysa günümüzde artık hemen her yerde akıllı cihazlarla internet erişimi bulunuyor ve sınıf içine bağlı kalmaksızın her bilgiye ulaşım sağlanabilmektedir. Aradan geçen zaman düşünüldüğünde bir 20 yıl daha sonrasında geleceğin neler getirebileceği görülecektir.

Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerini geleceklere yeterince hazırlamak için etkili liderliği, dilsel çeşitliliği, kişiselleştirilmiş değerlendirmeleri, pratik öğrenme deneyimlerini, teknolojik entegrasyonu, yenilikçi öğretim araçlarını ve bireysel hazırlık değerlendirmelerini kapsayan çok yönlü bir yaklaşımın dikkate alınması gerekmektedir. Okullar, eğitim uygulamalarında bu temel hususları ele alarak, öğrencileri geleceğin karmaşıklıklarını başarıyla aşmak için gereken beceri, bilgi ve yeterliliklerle daha iyi donatabilir.

3. GELECEK İÇİN OKULDA VERİLMESİ GEREKEN DERSLER

Eğitimdeki değişen ihtiyaçlar ve modern iş dünyasının talepleri, geleneksel müfredatın öğrencileri geleceğe hazırlamada yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, girişimcilik becerilerinin önemi vurgulanmakta olup, öğrencilere günlük yaşamlarında ve kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için bu

becerilerin kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Yolagiden ve Bektaş, 2021). Aynı şekilde, gelecekteki zorluklarla başa çıkabilmek için nüfus perspektiflerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Tutar, 2021). Bu durum, eğitim sisteminin sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda pratik beceriler ve yaşamı anlama konusunda da öğrencileri desteklemesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitimdeki temel konuların gözden geçirilmesi gerekliliği, öğrencilerin karmaşık bir dünyada başarılı olabilmeleri için donanımlı olmalarının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerin eğitim hedeflerini değiştirdiği ve öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin artık temel bir amaç haline geldiği belirtilmektedir (Mıhçı, 2023). Bu bağlamda, fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirmek için ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sağlam ve Çoban, 2020). Ayrıca, öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinin yanında sosyal bilimler alanında da eşit katılım ve gelecekleri için konuşma becerileri kazanmalarının önemine dikkat çekilmektedir (Taşkın, 2024).

Eğitimdeki değişim ihtiyacı, öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerle de donatılmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin gelecekteki iş gücüne entegre olabilmeleri için, işbirliği, liderlik ve iletişim gibi becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sivri ve Beycioglu, 2017). Bu noktada, öğretmenlerin de mesleki tükenmişliklerinin azaltılması ve mesleki sosyal destek faktörlerinin iyileştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Toprak vd., 2022). Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımının öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde etkili olduğu üzerinde durulmaktadır (Taşkın ve Çakmak, 2017).

Eğitim sisteminin yeniden değerlendirilmesi, öğrencilerin sadece bugünün ihtiyaçlarına değil, aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları belirsizliklere ve fırsatlara da hazırlanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere dijital yeterliliklerin kazandırılmasının ve teknolojinin eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Toker vd., 2021). Aynı şekilde, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konularla ilgili farkındalıklarının artırılması ve öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Sağlam ve Çoban, 2020). Bu durum, eğitimde sadece bilgi aktarımının ötesine geçilerek öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, eğitimde temel konuların gözden geçirilmesi, öğrencilerin modern dünyada başarılı olabilmeleri için gereken becerilerle donatılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Girişimcilik, bilimsel düşünme, sosyal beceriler ve dijital yeterlilikler gibi alanlara vurgu yaparak, eğitim sisteminin öğrencileri gelecekteki zorluklara ve fırsatlara karşı hazırlamak için nasıl dönüştürülebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimdeki değişimlerin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları çeşitli durumlara nasıl hazırlanacaklarına odaklanması gerekmektedir.

4. GELECEĞİ EĞİTİMLE İNŞA ETMEK

Eğitim, toplumların geleceğini inşa etmede kilit bir rol oynar. Çevre eğitimi, özellikle aileler ve okullar aracılığıyla başlayarak çocuklara çevre sorunları hakkında bilinçli ve duyarlı olma konusunda rehberlik eder (Topkaya, 2016). Eğitim, geleceği şekillendirmede önemli bir araçtır çünkü geleceği tahmin etmek

zor olsa da geçmişin anlaşılması, daha sürdürülebilir ve istenilen bir gelecek yaratmak için kararların etkisini artırabilir (Zolfaghari, Kordhaghi ve Yamaçlı, 2022). Eğitim, gençlerin yeteneklerini geliştirmelerine ve topluma yön vermelerine yardımcı olur (Çetinkaya, 2021).

Eğitim, geleceği şekillendirmede teknolojinin ve dijitalleşmenin de önemli bir rol oynadığı bir alan haline gelmiştir. Örneğin, uzaktan eğitim, Covid-19 pandemisi sırasında eğitimde önemli bir araç haline gelmiştir ve gelecekte de eğitimde dijitalleşmenin daha da artması beklenmektedir (Yazıcı, 2022). Ayrıca, eğitimde yenilikçi uygulamaların benimsenmesi, öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olabilir (Atik, 2022).

Finansal okuryazarlık, öğrencileri finansal bağımsızlığa ve başarıya hazırlamak için okul müfredatına dahil edilmesi gereken kritik bir konudur. Bütçeleme, tasarruf, yatırım, borç yönetimi ve finansal planlama gibi kavramları anlamak, bilinçli finansal kararlar almak ve uzun vadeli finansal güvenliğe ulaşmak için çok önemlidir. Okullarda finansal okuryazarlığı öğretmek öğrenciler, finansal durumlarını etkili bir şekilde yönetmek, finansal tuzaklardan kaçınmak ve gelecekteki finansal refahları için plan yapmak için gerekli bilgi ve becerileri geliştirebilirler. Finansal okuryazarlık, öğrencilere sağlam finansal seçimler yapma, zenginliği sorumlu bir şekilde oluşturma ve finans dünyasının karmaşıklıklarını güvenle yönetme konusunda güç verir.

Yaratıcılık ve yenilikçilik, öğrencilerin orijinal düşünme, problem çözme ve sanatsal ifade yeteneklerini geliştirmek için eğitim kurumlarında vurgulanması gereken temel becerilerdir. Yaratıcılık, yeni ve özgün fikirler üretme, farklı bakış açılarını keşfetme ve kendini çeşitli sanat ve tasarım biçimleriyle ifade etme sürecini içerir. Bu bağlamda, yaratıcılığın sadece bireyin

dayanıklılığını artırmakla kalmayıp aynı zamanda yeni düşünce ve fikirlerin ortaya çıkmasına da katkı sağladığı belirtilmektedir (Çam vd., 2014).

Öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek için örgüt ikliminin ve liderlerin rolü büyüktür. Araştırmalar, örgüt ikliminin yenilikçi davranışları ve bireysel yaratıcılığı olumlu etkilediğini göstermektedir. Özellikle liderlerin destekleyici sesleri ve uzmanlık ikliminin yenilikçi iş davranışı ile ilişkisinde aracı bir rol oynadığı belirtilmektedir (Sezgin ve Aksu, 2020). Bu bağlamda, örgüt ikliminin yaratıcılığı ve yeniliği nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede okulların ve liderlerin önemini vurgulamaktadır.

Eğitim ortamlarında yaratıcılığın önemi, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde ele alınmalıdır. Yaratıcılığın, eğitim süreçlerinde öğrencilerin dayanıklılığını artırdığı ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik ettiği belirtilmektedir (Çam vd., 2014). Bu nedenle, okullarda yaratıcılığa dayalı uygulamaların artırılması ve öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmaları için desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin de yaratıcılığı teşvik etme ve destekleme rolü büyüktür. Öğretmenlerin öğrencilerin yeni fikirler geliştirmelerini teşvik etmeleri, risk almalarını desteklemeleri ve yaratıcı düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaları önemlidir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri daha da gelişebilir (Aslan ve Kesik, 2018). Öğretmenlerin, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmaları, onları cesaretlendirmeleri ve desteklemeleri gerekmektedir.

Yaratıcılığın eğitimdeki önemi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Yaratıcı düşünme, öğrencilerin farklı açılardan bakabilme yeteneklerini güçlendirir ve karmaşık sorunları çözmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, okullarda yaratıcılığın teşvik edilmesi, öğrencilerin

sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda pratik problemlere getirecekleri yenilikçi çözümleri de destekler (Avcı ve Şahin, 2019).

Yaratıcılığın ve yenilikçiliğin desteklenmesi, öğrencilerin sadece akademik alanda değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerinde de olumlu etkiler yaratır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri, özgüvenlerini artırır ve kendilerini ifade etme yeteneklerini güçlendirir. Bu da öğrencilerin genel olarak daha başarılı ve mutlu bireyler olmalarına katkı sağlar (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020).

Okul müfredatlarına entegre edilmesi gereken bir diğer önemli alan da küresel vatandaşlık eğitimidir. Kültürel çeşitlilik, küresel zorluklar ve ulus ötesi meselelerle karakterize edilen birbirine bağlı bir dünyada, öğrencilerin küresel farkındalık, empati ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri çok önemlidir. Küresel vatandaşlık eğitimi, küresel sorunları anlamayı, kültürel çeşitliliği takdir etmeyi, insan haklarını desteklemeyi ve sosyal adaleti savunmayı kapsar. Okullar, küresel vatandaşlık eğitimini müfredatlarına dahil ederek, öğrencilerin küresel dayanışma, kültürlerarası yeterlilik ve küresel zorlukların işbirliği içinde ele alınmasına yönelik etik sorumluluk duygusunu geliştirebilir.

Sonuç olarak, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin eğitimde önemi büyüktür. Öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek, onların gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkmalarını sağlar ve onları daha donanımlı bireyler haline getirir. Bu nedenle, okullarda yaratıcılığı teşvik eden ortamların oluşturulması ve öğrencilerin bu alandaki potansiyellerinin desteklenmesi büyük önem taşır.

KAYNAKÇA

- Akaltan, K. (2019). Diş hekimliği eğitiminde beceri kavramı: 21. yüzyıl becerileri. *Selcuk Dental Journal*, 6(5), 21-36. <https://doi.org/10.15311/selcukdentj.568429>
- Amper, E. (2022). Exploring the experiences of senior high school students on business simulation in the new normal: basis for a proposed intervention program. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research*, 3(2), 180-203. <https://doi.org/10.11594/jmaber.03.02.06>
- Anderson, L., & Östlund, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for students with intellectual disability in sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524. <https://doi.org/10.33225/pec/17.75.508>
- Aslan, H., & Kesik, F. (2018). An investigation of individual innovativeness characteristics of high school teachers according to certain variables<p>lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5409>
- Atik, E. (2022). Pamukkale Karahayıt Bölgesi'nde Bulunan Termal Otellerde Pandemi Sürecinde ve Sonrasında Yenilik Yönetiminin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 299-311. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1144996>
- Avcı, B., & Şahin, F. (2019). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve bilimsel yaratıcılıklarına lego mindstorm projelerinin etkisi. *Journal of Human*

- Sciences*, 16(1), 216-230.
<https://doi.org/10.14687/jhs.v16i1.5658>
- Aydoğmuş, M., & Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) yeterlikleri: ondokuz mayıs üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.715457>
- Çam, O., Turgut, E., & Büyükbayram, A. (2014). Resiliency and creativity in psychiatric and mental health nursing. *Journal of Psychiatric Nursing*, 5(3), 160-163.
<https://doi.org/10.5505/phd.2014.64326>
- Çetinkaya, Ç. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin proje tabanlı müfredat farklılaştırma örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 419-438. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.718625>
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x>
- Han, T., & Yolcu, H. (2017). An investigation of students satisfaction levels regarding campus technologies in turkish universities. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 593. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.235>
- Kara, C., & Gürpınar, E. (2018). Ters yüz sınıf uygulamasında klinik öğrenme ikliminin değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(53), 24-40.
<https://doi.org/10.25282/ted.433132>
- Karadeniz, Y., & Özkan, Ç. (2021). Üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer beklentileri: ayvacık meslek yüksekokulu örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Dergisi, 113-136.
<https://doi.org/10.18026/cbayarsos.872237>

Kırkıç, K. A., & Ulaş, E. (2022). Tool for Measuring Readiness Level of Children Who Will Start Primary School: Attainment Test for Primary School Admission (ATPA). *Education Quarterly Reviews*, 5(1).
<https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.433>

Koçyiğit, M., & Pamukçu, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmadan beklentileri: cinsiyet, psikolojik yardım alma deneyimi, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve kişilik özelliklerinin rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2148-2171.
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504881>

Konak, S. (2021). Lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişki: esogü turizm fakültesi örneği. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 3(1), 55-67.
<https://doi.org/10.51525/johti.932684>

Lavrenova, M., Lalak, N., & Molnar, T. (2020). Preparation of future teachers for use of ict in primary school. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(11), 185-195. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/230>

Mihcı, C. (2023). The evaluation of a training program for prospective science teachers designing educational activities with novel science teaching methods. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1978-1991.
<https://doi.org/10.24315/tred.1311143>

Olçay, A., Yildirim, I., & Sürme, M. (2015). The tourism department students' opinions about internship training: case of gaziantep province. *Journal of Higher Education*

and Science, 5(3), 324.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2015.134>

Ray, S., Muhammad, G., & Adnan, M. (2021). The administrative role of principals: insights and implication in secondary schools mardan district. *Journal of Social Sciences Review*, 1(1), 46-56. <https://doi.org/10.54183/jssr.v1i1.13>

Sağlam, M., & Çoban, G. (2020). Öğrencilerde bilimsel akıl yürütme becerilerini geliştirme konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, 1-27. <https://doi.org/10.9779/pauefd.595490>

Sezgin, O., & Aksu, S. (2020). Liderin destekleyici sesi ile yenilikçi iş davranışı ilişkisinde uzmanlık ikliminin aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38(3), 561-584. <https://doi.org/10.17065/huniibf.631885>

Shafiq, I., & Saeed, N. (2017). Impact of multilingualism on the early child development. *Al-Burz*, 9(1), 142-152. <https://doi.org/10.54781/abz.v9i1.108>

Sivri, H., & Beycioglu, K. (2017). A review of empirical research on distributed leadership at schools. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 23(1). <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.005>

Taşkın, A. (2024). Singapur ve türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 177-199. <https://doi.org/10.51460/baebd.1384153>

Taşkın, N., & Çakmak, E. (2017). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme amaçlı kullanımı. *Bartın University Journal of Faculty of*

- Education*, 1227-1248.
<https://doi.org/10.14686/buefad.333286>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Topkaya, Y. (2016). The impact of instructional comics on the cognitive and affective learning about environmental problems. *Eğitim ve Bilim*, 41(187). <https://doi.org/10.15390/eb.2016.5713>
- Toprak, E., Çelebi, M., & Orman, P. (2023). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmada öncelenmesi gereken mesleki sosyal destek faktörleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1142792>
- Tutar, K. (2021). Demography and population policies of turkey from the ottoman state to the present: a historical perspective. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 135-147. <https://doi.org/10.47257/busad.959709>
- Yazıcı, S. (2022). Views of the preservice history teachers about distance educaion in the covid 19 pandemic process. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 287-307. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-894159>
- Yolagiden, C., & Bektaş, O. (2021). Development of entrepreneurship scale for science lesson: a validity and reliability study. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1349-1365. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903893>

Zolfaghari, H., Kordhaghı, M., & Yamaçlı, R. (2022). Su tesislerinin mimarı tasarımı ve su tüketimi arasındaki ilişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 121-137.
<https://doi.org/10.47769/izufbed.1166319>

AKTİF ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİN DEŞİFRE KORO ESERİ SESLENDİRME BECERİLERİNE ETKİSİ

Zeynep DEMİR YILDIZ¹

Meltem EROL DÜZBASTILAR²

1. GİRİŞ

Müzik eğitiminin, müzikal anlayışı, yetenekleri ve müzikle ilgili deneyimleri geliştirmeye odaklanan bir eğitim alanı olduğu söylenebilir. Bu geniş alan içerisinde, farklı yaş ve seviyelerdeki bireylere uygun çok sayıda program (çalgı eğitimi, ses eğitimi, koro eğitimi, müzik teorisi...vb.) bulunmaktadır. Uçan (2005, s. 14), müzik eğitimiyle ilgili şu bilgilere yer vermiştir:

“Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç daha çok, eğitim gören bireyin (çocuğun/ gencin, öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınır; bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yola belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir”

¹ Doktorant, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. zeynep_demiryildiz23@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0005-0831-7875.

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. meltemerol78@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8346-596X.

Bu açıdan müzik eğitimi her yaş ve seviyede, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir.

Müzik eğitiminin kapsamında yer alan eğitimlerden biri koro eğitimidir. Koro Eğitimi, “Koro üyelerine, koro ile uyumlu ve bütünleşmeyi sağlamaya yönelik deneyim, etkileşim ve sistematik çalışmalar yoluyla belirli amaçlar doğrultusunda müziksel, dilsel ve sosyal davranışlar kazandırma sürecidir” (Çevik, 2013, s.50). Bu açıdan koro eğitiminin, her yaş ve seviyedeki bireyler için keyifli ve faydalı bir deneyim sunan bir müzik eğitimi şekli olduğu ve ülkemizde, genel müzik eğitiminin yanı sıra özengen ve mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda da yaygın şekilde yer aldığı söylenebilir. Mesleki müzik eğitimi kapsamında koro eğitimi veren yükseköğretim kurumları; Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde bulunan Müzik bölümleri ve Eğitim Fakülteleri bünyesinde bulunan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarıdır. Mesleki müzik eğitimi kapsamında hizmet veren ve müzik eğitiminin temel taşı olarak yükseköğretim kurumlarına zemin oluşturan bir diğer önemli eğitim kurumumuz ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleridir. M.E.B’ e göre (2008, s. 7) mesleki sanat eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

“Mesleki sanat eğitimi, sanat alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, sanata belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, kolun, dalın işin ya da mesleğin gerektirdiği sanatsal davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır”

Bu bağlamda, müzik eğitimine katılan bireylerin geliştirmesi gereken davranışlardan biri de deşifre becerisidir. Müzikte deşifre, bir müzik eserini veya partisiyonu pratik yapmadan, ilk seferde okuyarak seslendirebilme becerisidir. Bu

karmaşık beceri, iki temel becerinin birleşimini gerektirir: Okuma becerisi ve mekanik beceriler. Okuma becerisi için müzisyenin yazılı notaları gözden geçirerek işleyebilmesi gerekir. Mekanik beceride ise müzisyen, parmaklarını çalgı üzerinde doğru yerde ve doğru zamanda kullanabilmelidir. Buna bağlı olarak çalgıya hâkim olmak ile ortalama bir deşifre becerisi arasında kısmen bir ilişki vardır (Wolf, 1976, s.143). Özgür (1995), deşifreyi, “müzik dünyasının sihirli kapısını aralayan, müzisyenin elindeki en önemli anahtar” şeklinde ifade ederek, deşifrenin, mesleki müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yapmaktadır.

Deşifre yeteneği müzisyenliğin çok önemli bir yönüdür ve yalnızca müzik deneyimlerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin müzikal ufkunu genişletmek için değerli bir araç olarak hizmet eder (Munn,1990). Deşifre yapabilme yeteneğine sahip olan kişi, bir başka kişinin eğitimine ihtiyaç duymadan kendi müzikal yolculuğuna çıkabilir; aynı zamanda etüt ya da eseri daha hızlı ve daha doğru bir şekilde öğrenerek, kısa sürede, birden fazla eser seslendirebilir. Bu açıdan bireyde müziksel okuma becerilerini geliştirmek müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri olarak görülmelidir.

Nart (2010b, s.137), bir koroyu eğitime sürecinin eğitime bağlı olarak değişebildiğini, ancak genel amacın, repertuarı ortaya çıkarmak için ders süresini etkili ve verimli bir şekilde kullanmak olduğunu; bu bağlamda koro sınıflarındaki genel öğretim sırasının nefes alma ve rahatlama, ses üretimi ve projeksiyon, artikülasyon ve telaffuz, eserin deşifresi ve seslendirme, yorumlama gibi çalışmaları içerdiğini belirtmektedir.

Deşifre şarkı söylemek, bilişsel ve devinışsel üst düzey beceriler gerektiren bir süreçtir. Aynı anda müzikal okuma (notaların süre değerlerine ve yüksekliklerine göre, tempo, nüans ve anlatım özelliklerine uygun seslendirilmesi) ve şarkı söyleme

eylemlerinin gerçekleştiği süreç, bir şarkının notasına uygun olarak sözleriyle ilk bakışta seslendirilmesini ifade eder (Nart, 2012). Öztutgan, Akbulut (2019), şan ya da koro alanında deşifreden bahsederken, deşifrenin, müzik notalarını okumayı ve aynı anda karşılık gelen kelimeleri seslendirmeyi içeren bilişsel bir süreci kapsadığını; bu sürecin, müzik notalarının okunması ve yorumlanmasında olduğu gibi, nota sürelerini ve adlarını basitçe tanımlamanın ötesine uzandığını ifade etmekte, notalara dayalı şarkı söylemenin yanı sıra müzikal ifade ve kelime telaffuzu gibi unsurların da bu sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmektedir.

Koro eğitimi, birçok prensibi içinde barındırmaktadır. Bu prensiplerden en önemlisi, eser seslendirmede doğru entonasyonu sağlayabilmektir. Entonasyon, hemen hemen tüm koro eğitimcilerinin ve şeflerin, eğitim süreci içerisinde problem olarak gördüğü sorunlardan biridir. Doğru entonasyonun sağlanmasında seslendirilen eserin nota sürelerine uygun şekilde doğru ve temiz seslendirmesi ve sözlerin notaya uygun şekilde eklenmesi büyük önem arz etmektedir. Her bir koro üyesinin müzikal anlamda farklı yeterliklere sahip olduğu düşünüldüğünde, entonasyon için yapılacak çalışmaların bir hayli zaman alması kaçınılmazdır. Bu bağlamda, koro eğitiminde, düzenli ve sistemli bir şekilde deşifre söyleme çalışmalarına yer verilmesinin, doğru entonasyon için harcanacak zamanın kısalmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Nart (2010a, s.44-45), deşifre şarkı söylemenin sağladığı kazanımları şu şekilde sıralamaktadır:

“Ses eğitimi alan öğrenciler deşifre şarkı söyleme ile:

- Eserleri daha kısa sürede öğrenebilir.
- Eser ilk okumada kesintisiz ortaya çıkacağından, eser hakkında bir fikir edinebilir.

- Partilerini bir çalgı yardımı almadan ya da ezberlemeden kendi kendilerine öğrenebilir.
- Ezgiyi takip ederek şarkıya doğru zamanda girebilir.
- Ezgiyi takip ettiklerinden, gelecek ezgiye hazırlıklı olurlar ve bu da öğrencilerin entonasyonlarını iyi yönde etkiler.
- Çoksesli duyma ve çözümleme becerisini geliştirirler”

Son yıllarda, eğitimde sıklıkla duyduğumuz bir yaklaşım olan aktif öğrenme, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alan ve öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hale getirmek için öğrenenin, okuma, yazma, sunum, tartışma ve problem çözme gibi süreçlerin içinde etkin şekilde rol aldığı bir öğretim yaklaşımıdır. Ün Açıkğöz (2002, s.17) aktif öğrenmeyi tanımlarken “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” ifadelerine yer vermektedir. Aktif öğrenmede, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dahil olabilmesi için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme görevlerine katılması gerekmektedir (Bonwell ve Eison 1991, s.5). Buna paralel olarak Prince (2004, s. 223), aktif öğrenmenin temel unsurlarının, öğrenci etkinliği ve öğrenme sürecine katılım olduğunu belirtmektedir.

Etkili öğrenmede öğrenci, bilgi işlemede yer alan bilişsel süreçlere ve bunların pratikte uygulanmasına ilişkin farkındalığa sahip olmalıdır. Bu sayede, öğrenme sürecine aktif olarak katılarak sorumluluğu üstlenebilir ve kendi öğrenmesine rehberlik edebilir. Bu bağlamda etkili öğrenme, bilgi edinimini teşvik eden ve sağlamlaştıran bilinçli ve kasıtlı çabaları gerektirir.

Öğrenciler, etkili öğrenmeyi sağlamak için çeşitli öğrenme stratejileri kullanırlar. Eğitimcilerin, öğrencileri

tarafından kullanılan öğrenme stratejilerini tanımlamaları ve anlamaları çok önemlidir. Mayer (1987), öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştiren etkinlikler olduğunu; sunulan materyalin tekrarlanması, anlamlı gruplar halinde düzenlenmesi ve anlamaya yardımcı olacak görsel imgeler oluşturulması gibi çalışmaların, öğrenme stratejilerine örnek olarak verilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, bireylerin bilgiyi yapılandırırken kullandıkları öğrenme stratejilerinin, aktif öğrenme sürecinde sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Öğrenmenin ilk adımı dikkat etmektir. Duyu organlarına gelen uyarıların fark edilmesi ve işlenmek üzere kısa süreli belleğe gönderilmesinde dikkat ve algılama çok önemlidir. Bilgi seçimi, dikkat ve algı düzeyine göre belirlenen uyarana verilen tepkiyle başlar (Kurtuldu, 2012). Bu açıdan, deşifre şarkı söyleme sırasında, öğrenenin dikkatini çekmek ve hatırlamasını kolaylaştırmak için kullanılacak çeşitli işaret ve şekillerin, deşifre sürecine olumlu yönde katkı sağlayacağı ve süreci daha etkili hale getireceği düşünülmektedir.

Anlamlandırma stratejileri, yeni bilgileri daha önce öğrenilen bilgilerle ilişkilendirerek ve aralarında bağlantılar kurarak bilginin uzun süreli hafızada depolanmasına yardımcı olan öğrenme stratejileridir. Anlamlandırma süreci, bireyin yeni öğrendiği bilgi ya da uyarıyı ilk etapta anlamlandıramaması üzerine başlar ve daha sonra bireyler, çeşitli stratejiler kullanarak bu bilgiyi kendileri için anlamlı hale getirme çabasına girerler (Sürer, Kurtuldu, 2019).

Tay'a göre (2004), anlamlandırma stratejilerinin amacı, bireylerin yeni bilgileri ön bilgilerine dayanarak anlamlandırmalarına, kendi yöntemleriyle yorumlamalarına ve gelecekte geri çağırmak üzere uzun süreli hafızalarında saklamalarına yardımcı olmaktır. Bu kapsamda çeşitli benzetmelerle zihinsel imgeler oluşturmak, anahtar kelimeler

kullanmak, soruları yanıtlamak gibi çeşitli stratejilerin kullanılmasının anlamlandırma sürecine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi seçmesine ve edinmesine yardımcı olmak için kullanılan tekniklerdir. Bu stratejilerde yer alan ana aktivite zihinsel tekrardır. Bu teknikler hatırlanması gereken bilgilerin öğrenilmesinde etkilidir. Tekrarlama tekniklerine örnek olarak kelimesi kelimesine tekrarlama, listeyi ezberleme, yüksek sesle okuma, değiştirmeden yazma ve altını çizme gösterilebilir (Özer, 2002). Müzikte yeni bir eserin çalışılması sırasında kullanılacak tekrar stratejilerinin, bilhassa eserin zor bölümlerini aşmak için kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Bütün bu bilgilerden yola çıkarak, öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir:

Yokuş'un (2010) çalışmasında, piyano derslerinde kullanılan öğrenme stratejilerinin, klasik eğitime dayalı piyano derslerine göre öğrencilerin piyano derslerindeki başarısını artırmada ve üstbilişsel farkındalık kazanmalarında daha etkili ve geliştirici olduğu görülmüştür. Özer'in (2010) yüksek lisans tezinin sonuçları, piyano dersinde kullanılan anlam stratejilerinin, 10. sınıf öğrencilerinin piyano yeterliliği konusundaki öğrenme çıktılarını artırdığını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Kurtuldu'nun (2012) deneysel olarak yürüttüğü araştırmasında, uyarıcı işaretler yoluyla dikkat stratejisiyle çalışılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre belirgin şekilde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Şahin ve Uyar'ın (2013), tarama yöntemi kullanarak yürüttükleri araştırmalarının sonuçları, kullandıkları öğrenme stratejilerine göre öğrenciler arasında akademik başarıda önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Akın'ın (2013),

anlamlandırma stratejisi kullanarak yürüttüğü araştırması, deney grubundaki öğrencilerin ön testten son teste kadar olan davranışlarında yüksek başarı sergilediklerini göstermiştir.

Tüm bu çalışmalar, öğrenme stratejilerinin ve aktif öğrenmenin eğitimde sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında, Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin, çoksesli koro dersinde, aktif öğrenme etkinlikleriyle planlanan süreçteki deşifre şarkı söyleme çalışmaları yaptırılmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenme etkinliklerinin deşifre koro eseri seslendirme becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla deney ve kontrol grubuyla yapılan çalışmaların son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, günümüz becerilerinden biri olarak görülen aktif öğrenmeyi konu alması bakımından güncel ve önemli görülmektedir. Çalışmanın, Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin deşifre koro eseri seslendirme becerisi kazanabilmelerine ve böylelikle çoksesli koro dersinde yaşadıkları sorunları aktif öğrenme etkinliklerini kullanarak çözebilmelerine katkı sağlayabilme potansiyeli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan çalışma aktif öğrenme etkinliklerinin Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin koro dersi deşifre becerilerine etkisini incelenmesi açısından da önemlidir. Literatürde aktif öğrenme etkinlikleriyle deşifre koro eseri seslendirme çalışmaları bulunmamaktadır. Bu nedenle

çalışmanın, yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma tasarımında, nicel araştırma tekniklerinden biri olan, son test eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Eşleştirilen gruplar içerisinde çalışma grupları rastgele atanmıştır. Bu yöntem, eşleştirilen gruplar arasında tam eşitliği garanti etmese de rastgele atamanın mümkün olmadığı durumlarda değerli bir alternatif tasarım olarak hizmet etmektedir. Eşleştirmenin belirli durumlarda faydalı olabileceğini ancak hiçbir zaman rastgele atamanın yerini alamayacağını bilmek önemlidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmacının da görev aldığı Trabzon ili Akçaabat İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi'nde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden (toplamda 18 öğrenci) oluşmaktadır. Sınıf düzeyinin seçiminde, sınıfın bir önceki yıl çoksesli koro dersi almış olması, bu nedenle deşifre koro eseri seslendirme becerisi için gerekli önkoşul davranışlara sahip oldukları göz önünde bulundurulmuştur. Denel işlem öncesinde grupları belirlerken liste sırasına göre tek sayı olanlar deney grubu çift sayı olan kontrol grubu olarak ayrılmış; ancak birinci seslerin tek bir grupta yoğun olarak bulunması nedeniyle yine liste sırasına göre birinci ses ve ikinci seslerden eşit olacak şekilde her iki gruba dokuzar öğrenci seçilmiştir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Nart'ın (2010a) deşifre şarkı söylemeye yönelik araştırmasında, ölçmek için

belirlediği hedef davranışlar incelenmiş ve yeni bir performans değerlendirme testi oluşturulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde oluşturulan yeni performans değerlendirme testi için belirlenen hedef davranışlara yönelik puanlama sistemi aşağıdaki gibidir:

1. Şarkı söyleme için gereken vücut rahatlığı ve doğru duruşu sağlama (sırt dik, omuzlar rahat, ayaklar omuz genişliğinde açık ve dengeli)- 10 puan
2. Şarkıyı nota değerlerine ve sus sürelerine uygun şekilde seslendirebilme- 15 puan
3. Şarkıyı notasına uygun şekilde doğru ve temiz seslerle seslendirebilme- 15puan
4. Şarkıdaki sözleri, hece bağları ve tartımlarına uygun şekilde doğru seslendirebilme- 10 puan
5. Şarkıdaki sözleri, telaffuzuna dikkat ederek doğru seslendirebilme- 10 puan
6. Şarkıyı nefes yerlerine uygun seslendirebilme- 10 puan
7. Şarkıyı nüans terimlerine uygun seslendirebilme- 10 puan
8. Şarkıdaki yineleme terim ve belirteçlerini doğru olarak uygulayabilme- 10 puan
9. Şarkıyı, temposuna uygun şekilde başladığı hızda kalarak, akıcı bir şekilde seslendirebilme- 10 puan

Aktif öğrenme etkinliklerinin deşifre koro eseri seslendirme becerilerine etkisini incelemeye yönelik yapılan uygulamada, uzman görüşü doğrultusunda belirlenen, Saip Egüz'ün iki ses için düzenlediği "Madımak Türküsü" kullanılmıştır.

2.2.1. Denel İşlem

Denel işlem sürecinde, uygulamalar 2 ders saati içerisinde (40+40) planlanmıştır. Uygulamada, deşifre şarkı söylemek için belirlenen eser, üzerinde hiçbir açıklama ve işaretleme yapılmadan kontrol grubu öğrencilerine dağıtılmış ve eser üzerindeki nota değerlerini, tartımları ve diğer müzik dinamiklerini incelemeleri için öğrencilere 2 dk süre verilmiştir. Sonrasında piyanodan ses alınarak on beş dakika boyunca öğrenciler tarafından aşamalı şekilde ve ağır tempoda önce iki sesli solfej çalışması yapılmış ve ardından sözleri ile birer kez deşifre etmişlerdir. Ardından eserin gerçek temposu verilmiş, iki sesli olarak seslendirilmiştir. Sürecin sonunda öğrenciler, bireysel olarak performans değerlendirme testi ile değerlendirilmiştir. Deney grubunda ise deşifre edilecek eser, dikkat stratejisi kapsamında önemli yerlerin üzeri renkli kalemle işaretlenerek öğrencilere dağıtılmış ve eser üzerine araştırmacı tarafından eklenen “sf” ve “decrescendo” dinamiği, anlamlandırma stratejileri kapsamında benzetme yapılarak öğrencilere açıklanmıştır. Bunlardan “sf” (sforzando ya da subito forte), birdenbire ortaya çıkan bir patlamaya, “decrescendo” ise “ormanda karşı yamaca doğru seslendiğimizde oluşan yankı sesin giderek sönmesi”ne benzetilmiştir. Ardından nota değerlerini, tartımları ve diğer müzik dinamiklerini incelemeleri için öğrencilere 2 dk süre verilmiş; eser, öğrenciler tarafından piyanodan ses alınarak beşer dakika süreyle toplam 13 dakika deşifre edilmiştir. Deney grubu, çalışmanın ilk beş dakikasında solfej olarak, sonraki üç dakikada ise eserin sözlerini tartıma uygun olacak şekilde “du” hecesi ile seslendirmiştir. “Du” hecesi ile yapılan ekleme çalışması, Değer’in (2005) koro eserlerinin seslendirilmesinde yaşanan güçlüklerle yönelik sunduğu öneri doğrultusundadır. Denel işlemin son beş dakikasında ise eser, öğrenciler tarafından orijinal sözleriyle iki sesli olarak seslendirilmiş; gerçek temposun çalışılan eserin zorluk yaşanan

bölümleri, tekrar stratejisi kapsamında yinelenmiştir. Sürecin sonunda öğrenciler, kontrol grubunda olduğu gibi performans değerlendirme testi ile bireysel olarak değerlendirilmiş, değerlendirmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Değerlendirme sonucu elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiş ve ilk adımda verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Shapiro Wilk Normallik Dağılım Testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğu durumlarda verilerin normal dağılıp dağılmadığını araştırmak için Shapiro-Wilk Testi daha uygun bir testtir (Büyükoztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

Tablo 1. Kontrol ve Deney Grubu Deşifre Puanlarına Ait Shapiro-Wilk Normallik Dağılım Testi Sonuçları

Test	Gruplar	İstatistik	sd	p
Deşifre	Deney	,865	9	,110
Performans	Kontrol	,970	9	,894

Kontrol ve deney grubu deşifre performans testi puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik dağılım testi sonuçları incelendiğinde, puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0.05$).

Elde edilen sonuçlara ek olarak, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Basıklık kavramı, özellikle verinin en üst noktasındaki duruma odaklanarak bir dağılımın keskinliğini veya dikliğini tanımlamak için kullanılır. Öte yandan çarpıklık, ortalama etrafındaki simetriden sapmanın boyutunu ölçerek dağılımın simetrisini ölçer (Keskin ve Çiçek, 2009; Pallant, 2020).

Tablo 2. Normallik Ölçümüne Yönelik Sonuçlar

Ölçüm	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Deşifre	Deney	-,419	-1,830
Performans Testi	Kontrol	-,398	-,594

Bir araştırmanın normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenebilir. Bu değerler dağılım hakkında fikir verir. Çarpıklık ve Basıklık değerleri -2 ile +2 arasında ise testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılabilir (George & Mallery, 2003). Tablo 2 'de görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık katsayıları (-,419) ile (-,398) arasında basıklık katsayıları ise (-1,830) ile (-,594) arasında değişmektedir. Tabloya göre çalışmadaki değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları +- 2 sınırları arasındadır. Değerlerin normallik varsayımını karşılayan sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak çalışmada elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüş ve parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yapılmasına karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin aldıkları puanlar ve bu puanlara yönelik istatistik ölçümler yer almaktadır.

Deneyisel işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deşifre performansları farklı davranışlar ölçülerek puanlanmıştır. Grupların deşifre performansı son-test toplam puanları ve her bir davranışa ait ayrı ayrı hesaplanan son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun son testten aldığı toplam puanlar karşılaştırılmış, performans testi toplam puanına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Grupların Deşifre Performans Testi Son-test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	Gruplar				t	sd	p
Performans	Deney	9	86,4	7,66	3,60	16	0,002
Testi Toplam	Kontrol	9	72,1	9,13			

($p < 0,05$)

Tablo 3'teki grupların deşifre performansı son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre performans testi son-test toplam puanlarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{3,60}$; $p = 0,002$; $p < 0,05$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için testte ölçülen her bir davranışa ilişkin bulgular, uygun istatistiksel çözümlemeler kullanılarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Grupların Deşifre Performans Testinde Ölçülen Davranışlarına İlişkin Son-test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçülen Davranış	GRUP	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	p
Şarkı söyleme için gereken vücut rahatlığı ve doğru duruşu sağlama	Deney	9	9,6	,70	1,06	16	0,301
	Kontrol	9	9,0	1,73			
Şarkıyı nota değerlerine ve sus sürelerine uygun şekilde seslendirebilme	Deney	9	12,6	1,73	,84	16	0,410
	Kontrol	9	11,7	2,63			
Şarkıyı notasına uygun şekilde doğru ve temiz seslerle seslendirebilme	Deney	9	13,2	2,27	2,19	16	0,044
	Kontrol	9	10,4	3,04			
Şarkıdaki sözleri, hece bağları ve tartımlarına uygun şekilde doğru seslendirebilme	Deney	9	8,2	1,56	-,14	16	0,891
	Kontrol	9	8,3	1,80			
Şarkıdaki sözleri, telaffuzuna dikkat	Deney	9	9,5	,88	1,19	16	0,250
	Kontrol	9	8,5	2,35			

ederek doğru seslendirebilme							
Şarkıyı nefes yerlerine uygun seslendirebilme	Deney	9	9,8	,33	-1,0	16	0,332
	Kontrol	9	10,0	,00			
Şarkıyı nüans terimlerine uygun seslendirebilme	Deney	9	5,1	3,65	4,19	16	0,001
	Kontrol	9	,0	,00			
Şarkıdaki yineleme terim ve belirteçlerini doğru olarak uygulayabilme	Deney	9	10,0	,00	2,82	16	0,012
	Kontrol	9	6,6	3,53			
Şarkıyı, temposuna uygun şekilde başladığı hızda kalarak, akıcı bir şekilde seslendirebilme	Deney	9	8,1	1,45	1,51	16	0,148
	Kontrol	9	7,3	,50			

($p<0.05$)

Tablo 4'teki bulgulara göre, son-test puanlarının ölçülen davranışlar özelinde; “Şarkıyı notasına uygun şekilde doğru ve temiz seslerle seslendirebilme”, “Şarkıyı nüans terimlerine uygun seslendirebilme” ve “Şarkıdaki yineleme terim ve belirteçlerini doğru olarak uygulayabilme” davranışlarında deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin deşifre sırasında dikkatlerini eserin notalarına ve sözlerine odakladıkları, bunun da diğer müzikal unsurlara yeterince dikkat etmelerini engellediği söylenebilir. Buna karşılık, deney grubu ölçülen davranışların çoğunda başarıda önemli bir artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin testte ölçülen davranışların çoğuna ilişkin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin birçoğunun, çeşitli aktif öğrenme yöntemleri sayesinde müziksel öğeleri uygulama davranışlarını büyük ölçüde kazandığını göstermektedir. Deney grubuyla yapılan deşifre şarkı söyleme çalışmalarında, bu öğelerin üzerinde önemle durulmasının, sonucu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Yukarıdaki veriler ışığında, deşifre şarkı söyleme sırasında öğrenme stratejilerinin kullanılmasının hem ilgili eserin notalarını ve sözlerini okuma becerisinin kazanılmasını kolaylaştırdığını hem de öğrencilerin notalarda bulunan tüm müzik unsurlarını algılama ve uygulama kapasitesini artırdığı, bu bağlamda çalışma sırasında yılan uygulamaların deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğu üzerinde olumlu bir etki yarattığını, söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin aktif öğrenme uygulamaları sayesinde ilk kez gördükleri bir şarkıyı sözleriyle hazırlıksız olarak seslendirme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Bunun yanında müzikaliteyi etkileyen nüans vb. anlatım terimlerini algılama ve uygulamaya yönelik davranışlar da öğrenme stratejileri sayesinde deşifre şarkı söylemeyle birlikte kazandırılmıştır. Ayrıca son-test puanlarının ölçülen davranışlar özelinde; “Şarkıyı notasına uygun şekilde doğru ve temiz seslerle seslendirebilme”, “Şarkıyı nüans terimlerine uygun seslendirebilme” ve “Şarkıdaki yineleme terim ve belirteçlerini doğru olarak uygulayabilme” davranışlarında deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre aktif öğrenme etkinlikleri altında kullanılan öğrenme ve dikkat stratejilerinin koro eğitiminde öğrencilerin farklı becerilerinin gelişmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

İlgili literatür, öğrenme ve dikkat stratejilerinin müzik eğitiminde öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Afacan (2018), keman eğitiminde öğrenme stratejilerinin öğrencilerin keman performanslarına olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Düzbastılar ve Hafizoğlu da (2020), çalışmalarında

öğrenme stratejilerinin kullanımının güzel sanatlar lisesi müzik bölümü keman derslerinde olumlu etki sağladığını belirtmiştir. Akın (2007), keman dersinde anlamlandırma stratejisi kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Yokuş, (2009), piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa olan olumlu etkisini ortaya koymuştur. Yine Kurtuldu (2012), dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde olumlu etkilere neden olduğunu belirtmiştir. Literatür incelendiğinde Aydemir (2007), Belet & Yaşar (2007), Dikbaş & Hisarcı (2008), Bıyıklı & Doğan (2015), Bümen (2002), Çalışkan (2010), Çetingöz & Açıkgöz (2009) ve Duran & Er'in (2019) çalışmaları, müzik dışındaki farklı alanlarda da öğrenme ve dikkat stratejilerinin etkililiğini ortaya koymaktadır.

5. ÖNERİLER

Etkili öğrenmenin akademik başarıya ve kişisel gelişime ulaşmada önemi büyüktür. Bireyler uygun öğrenme stratejilerini kullanarak bilgiyi daha verimli bir şekilde elde edebilir ve daha uzun süre akılda tutabilir. Bu stratejiler aynı zamanda daha iyi odaklanmaya ve sürekli motivasyona da katkıda bulunabilir. Bu bağlamda çoksesli koro derslerinde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin akademik başarıları artırılabilir.

Eğitmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin bilgiyi etkili bir şekilde edinebilmeleri için gerekli uzmanlığa sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu uzmanlık, eğitmenlerin kapsamlı bir anlayış geliştirmesine olanak tanıyan hizmet içi eğitim süreci yoluyla elde edilebilir.

Çoksesli koro derslerinde müzikal yorum çalışmalarına ağırlık verilebilmesi için öğrencilerin deşifre becerilerinin artırılması önemli görülmelidir. Bu nedenle özellikle güzel

sanatlar liseleri öğretim programlarında deşifre derslerine yer verilmelidir. Bunun yanı sıra bireyi müzikal anlamda pek çok yönden destekleyeceği için koro derslerinde deşifre şarkı söylemeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Deşifre çalışmanın önemi öğrencilere doğru şekilde izah edilmeli ve uygun tekniklerle öğrencilere doğru deşifre alışkanlığı kazandırılmalıdır.

İlgili literatür ve bu çalışmanın sonuçları ışığında tempo, nüans terimleri, anlatım ifadeleri, çokseslilik ve benzeri bilgilerin ilk derslerden itibaren sistemli bir şekilde öğretilmesi ve öğrencinin sürecin içinde aktif olmasını gerektiren eylemlerle uygulanması ile müzikalitenin geliştirilebileceği; bu bağlamda öğrenme stratejilerinin eğitim sürecinin bir parçası olarak düşünülmesi ve öğrencilerin bu stratejileri öz düzenlemeleri içinde sıklıkla kullanmasının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisinin kullanımı ve etkililik düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın, Ö. (2013). Keman eğitiminde anlamlandırma stratejisinin başarıya etkisi (örnek bir uygulama). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1551-1560.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyıklı, C., & Doğan, N. (2015). Öğrenme stratejilerini tekrar amacıyla kullanmanın akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 311-327.
<https://doi.org/10.15390/eb.2015.2728>
- Bonwell CC, Eison JA (1991) Active learning: creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183

- Bümen, N. (2002). 10. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-95.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çetingöz, D., & Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 577-600.
- Çevik, S. (2013). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Değer, A. Ç. (2005). *Çağdaş Türk bestecilerinin çoksesli koro eserlerine yönelik analitik yaklaşımlı bir çalışma modeli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dikbaş, Y., & Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Duran, A., & Er, K. O. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 799-808. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2767>
- Düzbastılar, M., & Hafızoglu, R. B. (2020). Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü keman derslerinde öğrenme stratejilerinin

- kullanımı ve etkililik düzeyi. *The Journal of Academic Social Science*, (100), 63-82.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 Update, fourth ed. Allyn & Bacon.
- Keskin, H. Ü & Çiçek, E. U. (2009). Tanımlayıcı istatistikler. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s.51-61). Asil Yayın Dağıtım.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), s. 233-254.
- Kurtuldu, M. K., & Süer, E. (2019). Piyano eğitiminde anlamlandırma ve dikkat stratejilerinin aynı konu- farklı gruplar kapsamında değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 1-12.
- M.E.B. (2008), Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı (12. Sınıf), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston MA: Little Brown.
- Munn, V. C. (1990). *A sequence of materials for developing sight-singing skills in high school choirs*. [Doctoral dissertation, The University of Oklahoma]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Nart, S. D. (2010a). *Deşifre şarkı söyleme eğitime yönelik deneysel bir öğretim metodu* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Nart, S. D. (2010b). Deşifre şarkı söyleme ve koro eğitimine katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 34-142.
- Nart, S. (2012, 24-26, Mayıs). *Deşifre Şarkı Söyleme* [Bildiri Sunumu]. III. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu, Kütahya, Türkiye.
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri* (Bildiri Sunumu). 2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Özer, Z. (2010). *Bursa zeki müren güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Özgür, Ü. (1995). Mesleki müzik eğitiminde deşifrenin önemi. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 15.
- Öztutgan, K., & Akbulut, F. (2019). Müzikal deşifrenin boyutları ve etken faktörleri. *Art-e Sanat Dergisi*, 12(23), 65-87.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı & B. Ahi) Anı Yayıncılık.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? a review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Şahin, H., & Uyar, M. (2015). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 164-177.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12

- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Evrensel Müzikevi.
- Ün Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 145-160.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of psycholinguistic research*, 5(2), 143-171.

THE REFLECTION OF PROGRAM LITERACY SKILLS ON THE CONSTRUCTIVIST EDUCATION APPROACH

Serhat SÜRAL¹

1. INTRODUCTION

The constructivist learning approach represents a paradigm shift in education, emphasizing the active role of learners in constructing their understanding of the world (Fosnot, 2005). Rooted in cognitive psychology and philosophical perspectives on knowledge acquisition, constructivism posits that learning is an active, iterative process shaped by learners' prior knowledge, experiences, and social interactions (Piaget, 1970). Unlike traditional didactic approaches, which prioritize the transmission of knowledge from teacher to student, constructivism situates learners as co-creators of knowledge, engaging in sense-making activities that foster deep understanding and critical thinking skills (Vygotsky, 1978).

Constructivism encompasses various theoretical perspectives, including cognitive constructivism, social constructivism, and radical constructivism, each offering unique insights into the nature of learning and the role of social context in knowledge construction (Brooks & Brooks 1993). From Piaget's stages of cognitive development to Vygotsky's zone of proximal development, constructivist theories provide a rich tapestry of frameworks for understanding how learners

¹ Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, ssural@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9601-3954.

actively construct meaning through exploration, reflection, and collaboration (Vygotsky, 1978).

In today's rapidly evolving educational landscape, understanding constructivism is paramount for educators, curriculum developers, and policymakers alike (Fosnot, 2005). As traditional educational paradigms prove increasingly inadequate in preparing learners for the complexities of the modern world, constructivism offers a compelling alternative that aligns with contemporary theories of learning and cognition (Jonassen, 1999). By recognizing the centrality of learners' agency, autonomy, and socio-cultural context, constructivism promotes educational practices that are inclusive, student-centered, and conducive to deep conceptual understanding (Vygotsky, 1978).

Moreover, a nuanced understanding of constructivism has profound implications for instructional design, curriculum development, and assessment practices (Jonassen, 1999). By embracing constructivist principles, educators can design learning experiences that engage learners in authentic, meaningful tasks, fostering inquiry, creativity, and collaboration (Fosnot, 2005). Furthermore, constructivism underscores the importance of formative assessment strategies that provide feedback and opportunities for reflection, enabling learners to monitor their progress and refine their understanding over time (Brookhart, 2013).

The purpose of this literature review is to provide a comprehensive examination of the constructivist learning approach (Jonassen, 1999). Through a synthesis of theoretical frameworks, empirical research, and practical applications, the review seeks to elucidate the underlying principles of constructivism and its implications for education (Fosnot, 2005). By critically analyzing key concepts, instructional

strategies, and case studies, the review aims to deepen our understanding of how constructivism can inform pedagogical practices that promote meaningful learning experiences for all learners (Vygotsky, 1978).

The literature review is structured as follows: following this introduction, delves into the theoretical foundations of constructivism, exploring its core principles and distinguishing features (Brooks & Brooks, 1993). The contributions of Jerome Bruner and John Dewey to constructivist theory, respectively, highlighting their seminal works and enduring legacies (Bruner, 1990; Dewey, 1938). Subsequent sections explore constructivist learning environments, practical applications, critiques, challenges, and future directions, culminating in a conclusion that synthesizes key findings and offers insights for future research and practice (Fosnot, 2005).

Constructivism is a learning theory that posits learners actively construct their own understanding and knowledge of the world through experiencing and reflecting on their experiences (Piaget, 1977). Rooted in the works of philosophers such as Piaget, Vygotsky, and Dewey, constructivism emphasizes the dynamic and iterative nature of learning, rejecting the notion of passive reception of knowledge. Instead, it asserts that learners actively engage with new information, integrating it with their existing knowledge structures to create meaning. When we look at the basic principles in the basic philosophy of the constructivist approach, it can be seen that they are active engagement, social interaction, meaning making, adaptation and scaffolding. Active engagement, learners are actively involved in the learning process, constructing knowledge through exploration, experimentation, and reflection (Piaget, 1977). social interaction, learning is inherently social, shaped by interactions with peers, teachers, and the broader community. Collaborative learning activities promote

dialogue, negotiation, and the co-construction of knowledge (Vygotsky, 1978); meaning making, learning is a process of making meaning, wherein learners interpret and organize information based on their prior experiences, beliefs, and cultural contexts (Dewey, 1938). Adaptation, learners continually adapt their understanding in response to new information and experiences, refining their mental models and schemas over time (Piaget, 1977). Scaffolding, effective learning environments provide scaffolding, or support structures, to assist learners in challenging tasks and promote their development to higher levels of understanding (Vygotsky, 1978).

Constructivism stands in contrast to behaviorist and cognitivist learning theories, which emphasize external stimuli and mental processes, respectively (Skinner, 1957). Whereas behaviorism views learning as a process of stimulus-response conditioning, with little consideration for internal cognitive processes, constructivism foregrounds learners' active engagement and sense-making activities. Similarly, while cognitivism focuses on information processing and memory mechanisms (Ausubel, 1968). Constructivism extends beyond mere information acquisition to emphasize the construction of knowledge within socio-cultural contexts.

Constructivism encompasses diverse theoretical perspectives, each offering unique insights into the nature of learning and knowledge construction. Cognitive constructivism, influenced by Piaget's work, emphasizes individual learners' construction of knowledge through assimilation and accommodation (Piaget, 1977). Social constructivism, as articulated by Vygotsky, highlights the role of social interactions and cultural tools in shaping learners' understanding (Vygotsky, 1978). Radical constructivism, advanced by thinkers like Ernst von Glasersfeld, challenges

traditional notions of objective reality, arguing for a subjective understanding of knowledge as constructed by individuals within their lived experiences (Glaserfeld, 1984).

Understanding the theoretical foundations of constructivism has significant implications for educational practice. By recognizing learners as active constructors of knowledge, educators can design learning experiences that promote inquiry, exploration, and discovery (Vygotsky, 1978). Implementing constructivist principles involves creating authentic tasks, facilitating collaborative learning environments, and providing opportunities for reflection and metacognition (Brooks & Brooks, 1993). Moreover, integrating technology and multimedia resources can enhance constructivist pedagogy by providing learners with interactive, immersive learning experiences that align with their diverse learning styles and preferences (Jonassen, 1999).

In summary, the theoretical foundations of constructivism underscore the importance of active, participatory learning experiences that empower learners to construct their understanding of the world. By embracing constructivist principles, educators can foster meaningful learning experiences that promote deep understanding, critical thinking, and lifelong learning skills.

The development of a country compared to other countries is related to the education levels of the people in that country. Having well-educated individuals in society helps their country to be in a more developed position among other countries by fulfilling their duties and responsibilities towards their country. However, if the educational needs of the people in that country are not met efficiently, the situation reverses. No matter how good the country's opportunities are, unless the society is conscious and the manpower is not used efficiently,

the country's opportunities cannot help that country develop to the level of other developed countries. As a result, education is of great importance in solving the problems experienced.

An efficient and good education system can only be achieved with a good infrastructure work. The two most important elements of a good education are a program that is prepared and implemented efficiently and the implementers of this program. It is a mechanism that covers the achievements and content that students want to gain, and the presentation and evaluation of this content to the students. In this process, the people responsible for the implementation of the program are teachers.

Marsh and Willis (2007) state in their research that two situations are decisive in terms of teachers' tasks in implementing the curriculum. In their research, Marsh and Willis (2007) state that two situations are decisive in terms of teachers' tasks in implementing the curriculum. The first of these situations is that they use their powers unlimitedly during the implementation of the program. This situation can be explained with an example. Accordingly, a teacher who uses his powers unlimitedly; He can change the content of the subject at any time and place. While transferring the content, you can freely choose various materials or create new materials. Can present information in a comfortable environment according to students' interests and needs. In the second of the mentioned situations, the teacher's role is limited. Teacher; Acts in a controlled manner in material selection, subject arrangement, method and technique preference, and transfer of information. Although there are differences between them, in both cases the choice is left to the teacher. In other words, the teacher chooses both to use his creativity in an unrestricted situation and to be satisfied with the limits in the program when it is limited. Teachers guide the student during

understanding, planning and implementation of the program. Teachers' roles in the program process are very important. Teachers have the power to influence positively or negatively in the process from the effectiveness of education to the achievement of the goals of the program (Aslan, 2018).

The teacher acts as a catalyst in the process of applying the program to the student. Just like in a microorganism's system, even though all the elements for the reaction are present, the reaction cannot start without a catalyst. It is not enough to just have a program to help students achieve goals. However, with the guidance of the teacher, the process begins, continues, and is completed. No matter how efficiently the education program is planned with all its elements, the important thing is the teachers who will implement that plan and ensure that the education reaches its goal. It is important that the teacher understands the program, is aware of the criteria and limits of the program and organizes and implements the program accordingly. Curriculum literacy can be defined as teachers' ability to assimilate, understand, plan, and implement the curriculum within their means. A teacher with program literacy skills is expected to understand the program, interpret it and apply the program to his students in accordance with the conditions. Program literacy can be defined as understanding and interpreting the four elements that make up the program, evaluating the relationship of these components with each other, and adapting the program if necessary (Çetinkaya and Tabak, 2019).

Based on the concept of literacy; In program literacy, reading means having program knowledge, and writing means planning and implementing the program. Program information; planning requires the teacher to understand and grasp basic information about the program, to be aware of the goals of the program and to know the topics in the content within the

program. It includes creating a lesson plan and organizing the content according to the plan, while implementation covers the applications that the teacher makes in the classroom with teaching methods and techniques appropriate to the content.

Program literacy is important for the effectiveness of the program in education. For this reason, a program can only achieve its goal if the teacher, who implements the program, has this skill. Program literacy is among the basic skills that teachers or teacher candidates must have (Bolat, 2017). It is important and necessary for teachers to have program literacy skills in terms of program implementation. Having this skill also provides advantages to students. In addition, the teacher's support power in the process It can also be said that it can be obtained from programming literacy skills. Because teachers who internalize program literacy skills can manage the education process with better quality and efficiency. A teacher's ability to foresee problems that may arise during the process and to develop different solutions to these problems is also related to program literacy skills.

Critiques and challenges of constructivism highlight both its strengths and limitations in educational practice (Jonassen, 1999). While constructivism offers valuable insights into how learners actively construct their understanding of the world, it also faces criticism and poses challenges for educators. Here are some critiques and challenges of constructivism:

Overemphasis on Discovery Learning: One critique of constructivism is its sometimes overemphasis on discovery learning at the expense of direct instruction (Brooks & Brooks, 1993). Critics argue that while discovery learning can be effective for promoting deep understanding, it may not always be the most efficient or practical approach, especially for

complex or abstract concepts. Additionally, some learners may struggle to construct knowledge independently and may benefit from explicit instruction and guidance from teachers.

Difficulty in Assessment: Constructivist approaches to learning often prioritize process over product (Brooks & Brooks, 1993). Focusing on students' engagement in authentic tasks and their understanding of underlying concepts rather than on rote memorization or standardized test scores. However, this poses challenges for traditional assessment methods, which may not adequately capture the complexity of students' learning experiences or their mastery of conceptual understanding. Assessing constructivist learning outcomes requires innovative assessment strategies that emphasize formative assessment, self-assessment, and authentic performance tasks.

Role of the Teacher: Constructivism reconceptualizes the role of the teacher from that of a "sage on the stage" to a "guide on the side," emphasizing facilitation, scaffolding, and student-centered instruction (Vygotsky, 1978). However, this shift in teaching roles can be challenging for educators accustomed to more traditional, teacher-centered approaches. Teachers must navigate the delicate balance between providing support and guidance to learners while also promoting student autonomy and self-directed learning. Additionally, some educators may struggle to relinquish control and allow students to take ownership of their learning.

Cultural and Contextual Factors: Constructivist approaches to learning are influenced by learners' prior knowledge, experiences, and cultural backgrounds (Vygotsky, 1978).

Mind in society: However, this poses challenges in culturally diverse classrooms, where students may have different cultural norms, values, and ways of knowing.

Educators must be mindful of cultural and contextual factors that may impact students' learning experiences and adjust their instructional practices accordingly to promote inclusivity and equity.

Misinterpretation and Misapplication: Constructivism is a complex and multifaceted theory that can be misinterpreted or misapplied in educational practice (Jonassen, 1999). Some educators may mistakenly equate constructivism with unstructured, student-led activities or misunderstand the role of social interaction and collaboration in learning. Furthermore, constructivist principles may be implemented inconsistently or superficially, leading to ineffective teaching practices or confusion among students.

2. CONCLUSION

In conclusion, the Constructivist Learning Approach stands as a transformative paradigm in the field of education, offering a dynamic framework for fostering meaningful learning experiences (Fosnot, 2005). Through its emphasis on active engagement, collaboration, and reflective inquiry, this approach empowers learners to construct their understanding of the world and develop critical thinking skills essential for success in the 21st century (Jonassen, 1999).

The constructivist approach challenges traditional notions of education by shifting the focus from rote memorization and passive reception of information to active participation and inquiry-based learning (Brooks & Brooks, 1993). By encouraging students to explore concepts through firsthand experiences, connect new knowledge with prior understanding, and engage in collaborative problem-solving, educators can create rich and authentic learning environments that inspire curiosity and creativity (Vygotsky, 1978).

At the same time the Constructivist Learning Approach holds immense promise for transforming education into a vibrant and empowering endeavor that prepares learners not only for academic success but also for active citizenship and lifelong learning (Fosnot, 2005). By embracing the principles of constructivism, educators can nurture the intellectual curiosity and critical thinking skills needed to address the complex challenges of the modern world and build a more just and equitable society (Vygotsky, 1978).

In developed societies, it is seen that there are mostly individuals who are self-educated and have clear goals. At this point, it can be seen that there is a positive correlation between the development levels of the society and the development levels of the individuals. It should be noted that with quality education, societies and individuals will develop. A high-quality education system can ensure the development and development of the country as well as the individual and society. For this, countries need to give priority to the field of education. Thanks to education, qualified manpower can be created to develop and develop countries. Qualified manpower is important for a country to use its material and moral resources and to put forward its strategy around the world. Qualified manpower is created thanks to schools. Schools and teachers have important roles in raising qualified people.

In quality education, there is a balanced relationship between student, teacher, school and program. In order to maintain this relationship, the relationships between the elements must be kept dynamic. Keeping relationships dynamic provides balance and integrity in an efficient education design. In all of these relationships, the relationship between the teacher and the education program can be decisive. For this reason, it is important to raise the relationship between the teacher and the education program to a higher level. Thanks

to program literacy skills, a holistic structure can be formed between the teacher and the education program.

REFERENCES

- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Simon & Schuster.
- Fosnot, C. T. (2005). Constructivism: Theory, perspectives, and practice (2nd ed.).
- Gömlüksiz, M.N. ve Erdem, Ş. (2018). Eğitim Fakültesi ve PFE Programına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

- Huang, H. P., Cheng, Y. Y., & Yang, C. F. (2017). Science teachers' perception on multicultural education literacy and curriculum practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6). 2761-2775.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215-239).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman Publishers.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.
- Shively, K. and Palilonis, J. (2018). Curriculum Development: Preservice Teachers' Perceptions of Design Thinking for Understanding Digital Literacy as a Curricular Framework. *Journal of Education*, 198 (3) 202-214.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. Ausubel, D. P. (1968).

- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on "Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". *UNESCO International Bureau of Education*.
- Stabback, P., Male, B., & Georgescu, D. (2011). What makes a good quality school curriculum. *Geneva: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization-International Bureau of Education*.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: How do we know what we believe we know? Contributions to constructivism*. New York: Norton).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

OKULA UYUM HAFTASINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERİN DEĞERLENDİRMELERİ¹

Hatice DARGA²

1. GİRİŞ

Okula uyum, okul öncesi dönemden itibaren her eğitim kademesinde önem taşıyan konulardan biri olarak, akademik başarı, sosyal beceriler, duygusal yeterlilik gibi kavramlarını içine alan eğitim ortamındaki birçok faktörle çocuk arasındaki uyumun en üst düzeyde sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Miller, 2015. Akt. Bağçeli Kahraman, 2020).

Okula uyum genel olarak çocuğun yeni sosyal koşullarda yeni sosyal rol ve ilişkiler kurma ve geliştirmedeki zaman aralığı (Gennadevna, 2012), akademik beceriler, okulu sevmeye, öğretmen ve akranlar ile ilişki kurma (Pellegrini, Kato, Blatchford ve Baines, 2002) davranışlarının gösterilmesidir. Çocuğun kişiliği ile sosyal gelişiminin dengelenmesi (Borbélyová, 2017), çocuğun okul çevresine yönelik duygusal tutumunun olumlu yönde gelişmesi ve okul ortamına çok yönlü katılım (Ladd ve Burgess, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun akademik becerilerini geliştirebilmesi için sosyal uyumunun gerçekleşmesi gerekir. Bireyin sosyal, kültürel, duygusal ve kişisel desteklerinin devreye girmesi okula uyum sağlamasında etkili olmaktadır (Bang, 2017).

¹ Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 7. Uluslararası Çağdaş Eğitim araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Sağlık Yüksekokulu, hdarga@mehmetakif.edu.tr ORCID: 0000-0001-6759-6660.

Okul öncesi dönemdeki çocuğun okula uyumu, Okula yönelik tutum ve davranışları (okuldan kaçınma, okulu sevme), okuldaki yalnızlık, dışlanmışlık, kabul görme gibi duygusal deneyimleri, okul ortamındaki akışa katılım düzeyleri ve akademik beceri alanlarındaki başarılar kapsamında değerlendirilir (Betts ve Rotenberg, 2007).

Çocukların uyum sağlamadaki gelişimleri erken çocukluk yıllarındaki okul deneyimlerine bakılarak anlaşılabilir. Okulöncesindeki uyumu etkileyen etmenlerde kişilik özelliklerine ek olarak önceki deneyimler ile yeni yaşantılar arasında kurulan denge etkilidir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Küçük çocukların okul öncesi dönemdeki yaşanmışlıkları birçok gelişim alanında olduğu gibi bakış açısını da önemli düzeyde etkileyeceğinden bu uyum zamanını olumlu geçirmek kritiktir (Şahin, 2005).

Okula uyumu etkileyen unsurlar çocuk, ebeveyn ve öğretmen ile ilgili olarak ele alınabilir. Çocuk ile ilgili etkenler normal gelişen çocuklar için yaş, cinsiyet, kardeşlik, akran ilişkileri; ebeveyn ile ilgili olanlar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ebeveyn yaklaşımı, anne-baba-çocuk ilişkisi şeklinde sıralanabilir. Öğretmen ile ilgili etkenler ise, öğretmen-aile iletişimi, öğretmen- çocuk iletişiminin düzeyi ve niteliği olarak söylenebilir (Jarrett, Coba-Rodriguez, 2018). Çocukların evden ilk formal ayrılıkları anlamına gelen okula başlamak ve uyum sağlamak duygusal bağlardan da etkilenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerine bağılılıklarının üst düzeyde olması nedeniyle de güvenli ev ortamından bilmedikleri okul ortamına geçiş onlar için çeşitli zorluklar getirebilmektedir. Çocuğun ebeveyninden ayrılacağı korkusu ayrılık kaygısı yaşamasına ve uyum zorluğuna neden olabilir. Bu durum ile çoğunlukla okula başlama aşamasında karşılaşılır. Yeni ve farklı ortam ve durumlara alışma sürecinin

zamanla yerini uyum dengesine bırakması beklenir (Rapee Edwards, Spence ve Kennedy, 2010). Scherer (2023)'e göre, ebeveynlerin küçük çocuklarını okulun ilk gününden önce okula götürmesi yararlı olabilir. Böylece ebeveyn ve çocuk etrafı gezerek, birlikte oyun oynayarak ve etrafta başkalarının varlığının baskısı olmadan okul personelinden bazıları ile tanışılabilir. Okula gitmek küçük çocukların rutinleşmiş hayatlarında büyük bir değişiklik yaratabilir. Çocukların sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve diğer okul personeli ile deneyimlemediği yeni ilişkiler kurması söz konusudur. Yeni bir ortam ve yeni kurallar ile günlük yaşama geçiş her çocuk için farklı olabilir.

Çocukların okulöncesi sınıflarında beceri ve yetilerini keşfederek gelişmeleri, akranları ve öğretmenleri ile olumlu sosyalleşme süreci geçirmeleri okula uyumlarını kolaylaştıran etmenlerdir (Şepitci Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019). Öğretmen, akran ve aile çocuğun okula uyumunda özellikle etkilidir (Betts, Rotenberg ve Trueman, 2009; Monkevicienė, Mishara ve Dufour, 2006). Çocukların okula uyum sürecinde öğretmen ile ebeveyn iletişiminin niteliği çok önemlidir (Margetts, 2007). Öğretmen okula geçiş sürecinde önce kendini sonra çocuğu ve anne-babayı çocuğun okula alışma sürecine hazırlamalıdır. Burada okul yönetiminin destekleyici yaklaşımı da önemlidir (Brooker, 2008).

Romenkova (2023), başarılı bir uyumda eğitimcinin görevinin öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemek olduğunu söyler ve bunun için şunları önerir:

- a) Çocuğun yetişkinlerle ve çocuklarla iletişim kurma arzusunu teşvik etmek
- b) Çocukların olumlu ruh halini korumak,
- c) Ebeveynler ayrıldıktan sonra çocuğun sakinleşmesine yardımcı olun,

- d) Çocukların okul öncesi dönemde kurallara ilişkin anlayışlarını geliştirmek
- e) Oyunlarda günlük aktivitelere katılımı teşvik etmek
- f) Tutum oluşturmaya sağlamak
- g) Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda bağımsız olarak uykuya dalmasına yardımcı olun

Çocuğun okula uyumu, tüm gelişim alanlarındaki düzeyinden etkilenmektedir. Okul öncesi dönemdeki destekleyici ortam çocuğun sonraki gelişim aşamalarında potansiyelini üst düzeyde kullanmasına katkı sağlayacaktır (Oktay, 2017). Bu dönemdeki eğitim özelliği ve içeriği gereği okul öncesi olarak adlandırılrsa da çocuğun formal eğitim sürecindeki ilk deneyimi olması nedeniyle okula uyumun kolaylıkla sağlanması, gelecekteki eğitim süreci, akademik başarısı, okula devam etme sürekliliği, akran ilişkileri, özellikle sosyal ve duygusal olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkilemektedir (Ladd, 1990; Önder ve Gülay, 2010; Pianta, 1997; Rimm Kaufman ve Pianta, 2000).

Küçük çocukların gelişimi yaşadıkları önemli olaylardan etkilenir. Salgın gibi günlük hayatı tamamen değiştiren durumlarda tüm insanlar gibi çocukların da hayatı değişebilir. Tıpkı COVID-19 salgının Mart 2020’de dünyada ve Türkiye’de tüm okulların yüz yüze öğretime kapatılmasına varan müdahaleler gibi (Dünya Sağlık Örgütü-WHO, 2020). Salgın tahmin edilemez etkileri küçük çocukların hayatını da büyük zorluk ve sorunlara neden olarak değiştirmiştir. Böylece okul öncesi eğitimde de farklı çevrimiçi öğretimler uygulanmıştır (UNICEF 2020). Erken çocukluk döneminde çocuklar çevrimiçi öğretime olumlu tepki vermedikleri ve sosyal, bilişsel ve zihinsel gelişim olarak kritik bir dönemde oldukları için savunmasızlıkları artmaktadır (Schonfeld, Demaria ve Kumar 2020). Çocukları korumak için alınan kararlar ve uygulamalar onları yeni sorunlar ile karşı karşıya bırakmamalıdır.

Çocuğun aileden sonraki ilk eğitimsel ortamı olan okula uyumunun sağlanmasında okul olgunluğunu kazanmış olması oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitiminin çocuklara sunduğu öğrenme fırsatları ile kazandırdığı beceriler okul olgunluğunu artırabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca hayatlarının sonraki bölümlerinde daha uyumlu ve etkili olabilmelerine de destek sağlamaktadır (Sowe, 2012, Teymurlu, 2019). Çocuğun okula hazırbulunuşluğu ise, okul ortamına uyum sağlaması ve bunu sürdürmesi ile ilişkilidir (Skeete, 2006).

Çocukların okula uyumunu etkileyen bir diğeri öğretmen ile ilişkilerdir. Öğretmen- çocuk arasındaki iletişim ebeveyn-çocuk arasındaki bağlanma-kaçınma ilişkisine benzetilmektedir (Birch, & Ladd, 1997). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sınıf ortamına uyumu, gelişimi, başarısı üzerinde işlevsel etkisi vardır (Ray, 2007; Chang, 2003). Erbay, F. & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Okul öncesi çocukların öğretmenleriyle ilişkilerine göre okula uyumlarının farklılaşma durumunu incelemiştir. Çalışma Konya ilinde devlet anaokullarında beş-altı yaş grubu toplam 326 çocuk ve 21 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, öğretmenleriyle yakın, çatışmasız ve bağımsız ilişki içinde olan çocukların okul uyum düzeylerinin, uzak, çatışmalı ve bağımlı ilişki içinde olan çocukların okul uyum düzeylerinden anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri, çocuğun okul uyum düzeyine olumlu yansıdığı belirlenmiştir.

Erken yaşlarda okula geçişlerin artmasıyla okula uyum ile ilgili uluslararası düzeyde çalışmaların sayısı artmıştır. Bu çalışmalarda anaokuluna geçiş programlarının 3- 4 haftalık olarak uygulanmaya başlandığı görülmektedir (Berlin, Dunning ve Dodge, 2011). Dünya’da okul öncesi eğitime başlayacak çocuklara ve ebeveynlerine yönelik olarak uygulanan okula uyum programlarına, İngiltere’de Thames Valley Neighbourhood Early Learning Program, Minnesota’da School Readiness Kindergarten

Programs Minnesota örnek verilebilir (Patton ve Wang, 2012; Planning Entry to School, 2005). Çocuğun okula hazır olması, aile ve okulun hazır olmasından etkilenir. Bu nedenle okula geçiş süreci bu çerçevede değerlendirilmelidir. Bireysel ve sosyal farklılıklar dikkate alınarak hazırlanan zengin uyarıcılı ve yaratıcı ortamlar ve aile-okul iletişiminin etkili kullanılması geçiş sürecini olumlu etkileyecektir (UNICEF, 2012)

Türkiye’de MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesine yönelik Okula Uyum Rehberi (MEB, 2019), öğretmenlere bir çerçeve sunmaktadır. Okula uyum zaman dilimi genel eğitim- öğretim yılının başlamasından bir hafta önce uygulanmaktadır. Bu her eğitim öğretim yılı güncellenen “Okula Uyum Haftası Kılavuzları”, öğretmen, aile ve okul yönetimine yönelik çeşitli önerilere, örnek uygulamalara yer vermektedir. Çocuklar öğretim program süresince okula diğer kademelerden daha geç gelip daha erken saatlerde ayrılabilir. Okulun ilk haftası çocukların alışabilmesini kolaylaştırmak ve okulun daha rahat tanıtılabilmesi için çocuk-aile ve öğretmen katılımlı etkinliklere yer verilmektedir. Ayrıca uyum haftası boyunca okulda kalma süresi yaklaşık iki saat olup, çocukların ebeveynleri ile birlikte okulda vakit geçirmeleri sağlanmaktadır (MEB, 2019).

Türkiye’de okul öncesi dönem çocukların okula uyumlarına yönelik öğretmenler ile ilgili çalışmalar öğretmenlerin sorunları (Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014), Çocukların öğretmenleriyle ilişkileri (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2020). Suriyeli sığınmacı çocuklara öğretmen desteği (Uğurlu, 2018), Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (Önder ve Ogelman,2010)’dir. Anne babalara yönelik çalışmalar, Anne-baba tutumları (Özen Altınkaynak ve Akman, 2019), ebeveyn tutumları ve çocuğun mizacı (Arabacıoğlu, 2021) arasındaki ilişkinin okula uyumuna yansımalarıdır. Çocuğa ait etkenlerin ve okula uyumları (Kaya ve Akgün, 2016; Gülay, 2011), çocukların sosyal becerilerinin okula uyum düzeyleri ile ilişkisi şeklindedir.

Öğretmen ve ebeveynler ile yürütülen nicel çalışmada (Kahraman, 2018) yaşanan sorunlar ve öğretmen ile ilişkiler ele alınmıştır. Yürütülen çalışmalarda okul öncesi öğretmen ve ebeveynlerin okul yönetimini de dahil ederek birbirlerinden beklentilerini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak bu araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve ailelerin 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde okula uyum sürecinde birbirlerinden beklentilerini ve karşılaştıkları durumları incelemeye odaklanmıştır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışma, Covid 19 Salgını sürerken, yeni öğretim döneminde yüz yüze yapılan okula uyum haftasının sürecini aile ve öğretmen açısından ele alarak, iki tarafın değerlendirmelerini ve beklentilerini belirleyebilmek amacıyla planlanmıştır.

Araştırma soruları

1. Ebeveynler çocuklarını sosyal ve duygusal olarak okula nasıl hazırlamaktadır?
2. Öğretmen kendisini uyum haftasına nasıl hazırladı?
3. Okul öncesi öğretmenin uyum haftası için hazırladığı sınıf ortamı ve eğitimsel düzenlemeler nelerdir?
4. Ebeveynlerin okula uyum haftasında öğretmenden beklentileri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin uyum haftasında ailelerden beklentileri nelerdir?
6. Yönetimden beklentiler nelerdir?
7. COVID-19'un okula uyum üzerindeki etkileri ve çocuklarda karşılaşılan davranış sorunları nelerdir?
8. Okula uyum haftasında ortaya çıkan davranış sorunlarının çocuk ve ailesel nedenleri nelerdir?
9. Okul öncesi öğretmeni ve ailelerin uyum haftası değerlendirmeleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmanın deseni, durum çalışmasıdır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşleri, araştırmanın veri kaynağını oluşturacağı için katılımcıların bu konudaki görüş ve deneyimleri, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması aracılığıyla incelenmiştir. İlgi duyulan konu alanına yönelik mevcut çalışmaların, duruma ilişkin yeterli bilgi sunmadığı durumlarda, katılımcılardan daha fazla bilgi almaya gereksinim duyulabilmektedir (Creswell, 2012). Bu bağlamda, okula uyum süreçlerine ilişkin deneyimlerin derinlemesine incelenmesine yönelik yapılacak bu çalışmanın, nitel perspektifin bir ürünü olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenen güncel bir olayın, “neden?” ve “nasıl?” soruları temel alınarak, gerçek bağlam içerisinde incelenmesine olanak veren yöntemdir (Yin, 1994

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme içerisinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılacaktır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1987). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya yakın ve ulaşılması kolay olan kişiler dahil edildiği için araştırmalarda pratik bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma 2022-2023 öğretim döneminde yürütülmüştür. Katılımcılar, iki devlet anaokulunda görev yapan 10 öğretmen ve çocukları bu okullara devam eden 10 ebeveynden oluşmaktadır. Çalışma devlet anaokulunda yürütülmüştür. Öğretmenlerin sekizi kadın ikisi erkektir. Yaşları 28-43 arasındadır. Çalışma

deneyimleri 2 ile 23 yıldır. Ebeveynlerin yedisi kadın, üçü erkektir. Ebeveynlerin yaşları 25- 36 arasındadır. Ebeveynlerden üçü bir işte çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacının hazırlayıp uzman görüşü ile düzenlediği açık uçlu sorular ile elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorular, öğretmen ve ebeveynlerin uyum haftasına yönelik hazırlıkları, ebeveynlerin okulda bulunma süreleri, öğretmen ve ebeveynlerin birbirlerinden beklentileri, okul yönetiminden beklentiler, sınıf ortamı ve düzeni, çocukların davranışları ve uyumlarına yönelik gözlemlerini içermektedir.

Tablo 1. Ebeveyn Görüşme Soruları

-
1. Çocuğunuzu ve kendinizi okulun ilk haftasına sosyal ve duygusal olarak nasıl hazırladınız?
 2. İlk hafta okulda ne sıklıkta bulundunuz ve ne kadar süre kaldınız? Sizce nasıl olmalıydı?
 3. İlk hafta okul yönetimi ve öğretmen ile iletişim sürecinizde neler oldu? (Çocuğunuzun sınıfının belirlenmesi, sizin sınıfta ve okul sınırlarında bulunma süreciniz nasıl yönetildi?).
 4. İlk hafta öğretmenden beklentileriniz nelerdi? Neler oldu?
 5. İlk hafta okul yönetiminden beklentileriniz nelerdi? Neler oldu?
 6. Sınıf ortamı nasıldı? Sizce nasıl düzenlenmeliydi?
 7. İlk haftadaki izlenimleriniz nelerdir? Çocuğunuz ile ilgili ne yaptınız?
 8. COVID-19'un okula uyum üzerindeki etkileri ve çocuklarda karşılaşılan davranış sorunları neler olabilir?
 9. Okula uyum haftasında ortaya çıkan davranış sorunlarının nedenleri neler olabilir?
 10. Başka neler söylemek istersiniz?
-

Tablo 2. Öğretmen Görüşme Soruları

-
1. Okula uyum haftasına kendinizi duygusal olarak nasıl hazırladınız?
 2. İlk hafta ailelerin okulda bulunma süre ve durumlarını ayarlamak için neler yaptınız?
 3. İlk hafta okul yönetimi ve aile ile iletişim sürecinizde neler oldu? (Çocukların sınıfının belirlenmesi, ebeveynlerin sınıfta ve okul sınırlarında bulunma sürecinde neler yaptınız?).
 4. İlk hafta ailelerden beklentileriniz nelerdi? Neler oldu?
 5. İlk hafta okul yönetiminden beklentileriniz nelerdi? Neler oldu?
 6. Sınıf ortamını düzenlemek için neler yaptınız? Yaptığınız düzenlemelerin etkisi ne oldu?
 7. İlk haftadaki izlenimleriniz nelerdir? Bir çocuğun yaşadığı sorunu ve yaklaşımınıza örnekleyiniz
 8. COVID-19'un okula uyum üzerindeki etkileri ve çocuklarda karşılaşılan davranış sorunları neler olabilir?
 9. Okula uyum haftasında ortaya çıkan davranış sorunlarının nedenleri neler olabilir?
 10. Başka neler söylemek istersiniz?
-

2.4.Verilerin Toplanması

Veriler öğretmen ve ebeveynlerin her biri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşme, çalışılan konu üzerinde derinlemesine bilgi sağladığı için araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Cevaplar el ile kayıt edilerek veya ses kaydı alınarak kayıt edilmiştir. Her ebeveyn ve öğretmen ile görüşmeden önce randevu alınmıştır. Görüşmenin içeriği ve gerekli izinlerin alındığı katılımcılara açıklanmıştır. Katılımcılar tüm soruları isteyerek cevaplamışlardır. Her bir görüşme formu Ö1, Ö2 ve E1, E2 şeklinde kodlanarak katılımcının mahremiyeti korunmuştur.

2.5.Verilerin analizi

Veriler, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sorular doğrultusunda kategoriler oluşturulmuş ve kategorileri destekleyici olarak görüşlerden alıntılara yer verilmiştir. Nitel veri analizi toplanan verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve sonuçların sunumunu içeren, çoğunlukla yorumlamaya dayalı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Betimsel analiz, araştırmada toplanan verilerden (görüşme, gözlem ve doküman) doğrudan alıntılar yaparak verileri okuyucuya betimsel bir tarzda sunmak esastır. Ayrıca veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler de ortaya konabilir (Günbayı, 2019).

Etik konular

Bu araştırmanın için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 05.10.2022 tarih ve 2022/10 nolu toplantı ve GO 2022/881 karar no ile onay alınmıştır. Araştırma öncesinde okul müdürlüklerinden izin alınmış, öğretmen ve ebeveynlere çalışma hakkında açıklama yapılmıştır. Tüm katılımcılar için bilgilendirilmiş onam alındı görüşme katılımcılar uygun saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenler ve ebeveynler tüm soruları yanıtladılar ve görüşmeleri tamamladılar.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma okul öncesi çocukların okula uyum süreçlerini COVID- 19 Salgını sürerken başlayan yüz yüze öğretimde öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine dayanarak yürütüldü. Görüşme verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkarılan tema, kategori ve alt kategoriler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Tema	Kategori	Alt Kategori
İlk hafta hazırlığı ve uygulama	Ebeveynlerin hazırlığı	Ebeveynin duygusal durumu
	Sınıf ortamı ve aktivite değerlendirme	Çocuğu duygusal yönden hazırlama
	Öğretmenin hazırlığı ve yaklaşımı	Öğretmenin duygusal durumu Çocuklara yaklaşım ve destek Yaş gruplarına ayırma
	Sınıf ortamı düzenlemesi	Öğrenme ortamı ve materyal yerleşimi
Uyum Haftası Programı	Ebeveyn ve çocuğun ilk hafta deneyimi	Ebeveynin okulda bulunma süreleri Yaş grupları ve iletişim
	Öğretmenin ilk hafta deneyimi	Aile ile İletişim Yaş gruplarını düzenleme Ebeveynin okulda kalma süresi
Beklentiler	Ebeveynin beklentileri	Öğretmeninden beklentiler ve karşılanması Yönetimden beklentiler ve karşılanması
	Öğretmenlerin beklentileri	Ebeveynden beklentiler ve bilgilendirme Yönetimden beklentiler Yönetimsel uygulamalar
İlk Haftayı Değerlendir	Ebeveyn değerlendirmeleri	Çocuk ile aktivite Çocukların performansı
	Öğretmen değerlendirmeleri	Çocukların tepkileri ve müdahale
COVID- 19 Salgını Yansımaları	Ebeveyn gözlemi	Uyum sorunları Davranış sorunları
	Öğretmen gözlemi	Uyum sorunları Ekran maruziyeti yansımaları
Davranış Gözlemleri	Davranış sorunları Nedenler	Sosyal uyum zorluğu COVID-19 salgını, Anneden Ayrılma
	Davranış sorunları Nedenler	Sosyal beceri yoksunluğu, Motor beceri yetersizliği

Son Söz		COVID-19 salgını, Anneye bağımlılık
	Ebeveyn genel değerlendirmesi	Beklentiler, Okulun desteği, Teşekkür
	Öğretmen genel değerlendirmesi	Çocuk sevgisi, İş doyumu, Anlayış beklemek

Tablo 3’te, araştırmada ortaya çıkarılan toplam yedi tema, onaltı kategori ve otuzbeş alt kategori görülmektedir.

Tema 1: Okulun İlk Haftasına Hazırlık

Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda, oluşturulan 1. Tema “**Okulun İlk Haftasına Hazırlık**” olup, “Ebeveynlerin hazırlığı” ile “Öğretmenlerin hazırlığı” kategorilerini içermektedir. “Ebeveynlerin hazırlığı” kategorisi iki alt kategoriye içermekte olup bunlar, “Ebeveynin duygusal durumu” ve “Çocuğu duygusal yönden hazırlama” dır. Araştırma sorusu 1 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Ebeveynler çoğunlukla çocuklarının okula alışmakta zorlanacağı düşüncesiyle kötü, heyecanlı, üzgün ve endişeli hissettiklerini, bunun üstesinden gelmek için okul ile ilgili sohbet ederek güven telkin ederek, kendilerini ve çocuğu duygusal olarak hazırladıklarını söylediler. Ebeveynler çocuklarına yeni arkadaşları olacağını, oyun oynayacaklarını, öğretmenleri olacağını, çok eğleneceklerini söyleyerek hazırlamışlardır (E4, E8, E1, E5, E7, E6, E9). E4 “*Kendimi kötü hissettim, çocuğumun okula adapte olup olamayacağını düşünmek beni yordu. Ama her şeyin üstesinden gelmek için çocuğumu ve kendimi okula hazır hâle getirdim.*”, E8 “*Okula gitmemiz gerektiğini, neden okula gitmemiz gerektiğini okula gittiğimizde neler yaşayabileceğimizi konuştuk. Okulun olumlu yönleri hakkında sohbet ettik.*” ve E9 “*Evde kendisine okulda neler olacağını ne zaman götürüp ne zaman alacağımızı anlattım. Öğretmeninin ismini önceden söyledim.*” şeklinde açıkladı. İki ebeveyn çocuklarının kolaylıkla uyum sağladığını söyledi (E3, E10). E10 bu durumu “*Çok fazla sorun yaşamadık, çocuğum okulu seviyordu. Hemen uyum*

sağladı.” diyerek açıkladı. Bir ebeveyn ise çocuğun okula yönelik tutumunu *“Çocuğum ilk başlarda okula gitmek istemiyordu daha sonra arkadaş edinince okula gitme isteği arttı.”* (E2) diyerek belirtti. Arnas, Genç ve Uyar (2017)’ın çalışmasında, uyum sürecinde yaşanan sorunların evde ve okulda yaşanan problemler olarak ayrıldığı, süreci kolaylaştıran faktörleri aidiyet ve güven, okula ön hazırlık, aile ve çocuk özellikleri ile kurum özellikleri olarak belirlenirken; zorlaştıran faktörler kurum ve ebeveyne dayalı olanlardır.

Tema 1’in ikinci kategorisi “Ebeveynlerin sınıf ortamı ve aktivite değerlendirmesi” dir. Ebeveynler ilk hafta sınıf ve ortam düzenlemesini olumlu olarak değerlendirdi. Öğretmenlerin çocuklara uyum köşeleri hazırladığını ve etkinlik yaptırdıklarını çocukların böylece kaynaştığını söylediler (E4, E6, E5, E8, E10, E1, E9, E2). E4 *“Bütün çocuklar ilk hafta ağlamış olsalar da sonradan çok güzel kaynaştılar. Ortamın etkinlik (dans, müzik, boyama, hikâye), bahçede sporla sıcak ve aktif hâle getirilmesi istediğim detaylardı.”* derken E5 *“Sınıf ortamı gayet güzel bence. Çocuklar için uyum köşeleri ve tanışma odaları hazırlanmıştı.”* diyerek hazırlana ortamın olumlu etkisini belirttiler. Yine E6 *“İlk hafta birçok çocuk ağladığı için öğretmenimiz ve yardımcı ablamız çocukları sakinleştirerek, şarkılar söyleyerek sınıfın otoritesini oluşturdular.”* diyerek hazırlanan öğrenme ortamının çocuğun okula uyumunu olumlu etkilediğini vurguladı. İki ebeveyn ayrıca öneride bulundu (E7, E3). E7 *“Sınıf ortamı uygundu. Daha fazla ve yeni oyuncak olabilirdi.”* derken, tek olumsuz görüş olarak E3 sınıfı ve ortamı beğenmediğini *“Sınıfta herhangi bir değişiklik görmedim. Son sınıf öğrencisinin sınıfı gibi yani yeni eğitim hayatına başlayan öğrenci için süslenebilir sınıflar.”* şeklinde açıkladı. Destekleyici çalışma (Vakkas,2016) sonuçları ebeveynlerin bazılarının çocukları ile problem yaşadıklarını ancak sonra okula uyum sağladıklarını, öğretmenin iletişiminden memnun olduklarını belirlemiştir.

Tema 1'in üçüncü kategorisi, "Öğretmenlerin hazırlığı ve yaklaşımı" ve alt kategorileri, "Öğretmenin duygusal durumu", "Çocuklara yaklaşım ve destek" şeklindedir. Araştırma sorusu 2 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin okulun ilk haftasına nasıl başladıklarına yönelik cevapları genel olarak üç farklı görüş çerçevesinde toplandı. Bunlar "kaygılı ve endişeli olmak," "çocukların olumsuz tepkilerine yönelik müdahalede bulunmak" ile "heyecanlı ve sakin şekilde hazırlık yapmaktır." Öğretmenlerin üçü (Ö1, Ö9, Ö4) çocukları ve velileri tanımadıkları, özellikle COVID-19 salgını sonrası çocukların sosyal-duygusal tepkilerini öngöremedikleri için kaygılı olduklarını, söyledi. Bunlardan Ö1 görüşünü "*Öğrencileri tanımamak bizleri kaygılı hissettirdi. Çocukların okul ortamı ile ilk defa tanışacağından dolayı nasıl bir tepki vereceği ve çocuk profili bilinmediğinden bizleri kaygı ve endişeye sürükledi. Pandemi sürecinden sonra öğrencileri sosyalleşme sürecini zorlayacağı bizleri endişe ettirdi.*" şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin üçü (Ö2, Ö6, Ö7), çocukların ağlamalarından etkilenip üzüldüğünü, onları rahatlatmak için sabırlı ve hoşgörülü davrandıklarını, onları sakinleştirmek için açıklama yaptıklarını söyledi. Bunu Ö8 "Okula gitmemiz gerektiğini, neden okula gitmemiz gerektiğini okula gittiğimizde neler yaşayabileceğimizi konuştuk. Okulun olumlu yönleri hakkında sohbet ettik" şeklinde ifade etti. Ö2. ise "*Uyum konusunda çok bir sıkıntı yaşamadım çocuklarla bazı konularda birkaç sıkıntı yaşasak da sonradan toparladık ve şu an olmamız gereken düzeyde olduğumuzu düşünüyorum*" dedi. Son olarak üç öğretmen (Ö10, Ö3, Ö5), Dönemin ilk haftasına heyecanlı ve şefkatli şekilde hazırlandıklarını söyledi. Bunu Ö10 "*Tatilden döndüğümüz için heyecanlıydık. Sınıfımızı düzenledik ve çocuklarımızla güzel bir şekilde döneme başladık*" derken, Ö5 "*Uyum haftasına yeni öğrencilerimin heyecanı ile sakin, sabırlı ve şefkatli bir şekilde kendimi hazırladım*" dedi.

Tema 1'in dördüncü kategorisi öğretmenlerin "Sınıf ortamı düzenlemesi" olup alt kategorileri "Yaş gruplarına ayırma" ve "Öğrenme ortamı ve materyal yerleşimi" dir. Araştırma sorusu 3 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Sınıf ortamı hazırlığında öğretmenler çoğunlukla, sınıf düzenini yaş grubuna göre ayarladıklarını, gerekli ve uygun oyuncakları yerleştirdiklerini (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö6), uyum ve tanışma köşeleri oluşturduklarını, etkinlik kartları hazırladıklarını (Ö5, Ö10, Ö6) söyledi. Eylemler ise bazılarının çocuklar ile etkinlik yapmak, temel kuralları konuşmak (Ö4, Ö3), nezaket kurallarında rol model olmak (Ö9), çocuklara eşyalarını dolaplara yerleştirmeleri için rehber olmak (Ö4) şeklindedir. Hazırlığı ile ilgili Ö6 *"Oyuncakları ve dolapları okul açılmadan düzenledim. Eğitimci kartlar hazırladım ve zaman kaybını önledim, çocuklarla daha fazla vakit geçirebildim. Bu düzenlemeler, planlamalar çok işime yaradı."*, Ö5 *"Çocuklar için uyum köşeleri ve tanışma odaları hazırladık. Sınıf içerisinde birlikte oyun oynayabileceğimiz alanlar oluşturdum ve bu alanların çocukların alışmasında daha etkili olduğunu düşünüyorum."* şeklinde açıkladı. Sınıfı düzenlemede Ö4 *"Tabii ki herkese bilgilendirme yapıyoruz. Kurallarımızı açıkça dile getiriyoruz. Dolaplarına eşyalarını yerleştirmeleri gerektiğini, her şeyin (yemek, uyku, oyun) bir saati olduğunu belirtiyoruz."* Açıklarken, rol model olarak Ö9 *"İlk hafta çocuklar kural tanımıyor. 'Alabilir miyim? Yapabilir miyim?'"* gibi cümleler kurarak bilinçaltına yerleşmeye çalıştım. Rol model oldum." derken, çocukları ilk gün karşılamak için Ö10 *"Oyuncakları belirli bir düzen içerisinde yerleştirdik. Okulda ilk günü panosu hazırlandı. Balonlarla süslendi. Çocukların hoşuna gitti."* Şeklindeki hazırlığı ile uyum haftasına katkısını söyledi. Benzer şekilde (Vakkas,2016), öğretmenlerin çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak için okulun ilk günlerinde genellikle basit etkinlikler yaptıklarını, çocuklarla

sohbet ettiklerini ve okula uyum çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tema 2: Uyum Haftası Programı

Araştırmanın 2. teması “Uyum Haftası Programı” “Ebeveyn ve çocuğun ilk hafta deneyimi” ve “Öğretmenin ilk hafta deneyimi” kategorilerini içermektedir. İlk kategori, “Ebeveynin okulda bulunma süreleri” ile “Yaş grupları ve İletişim” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 3 için bu kategori ve alt kategori analizleri aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin çoğunluğu ilk hafta çocuklarını okulda beklediklerini söyledi. Bazıları ilk hafta iki veya üç gün çocuklarını okulun bahçesinde beklediğini (E1, E10, E2, E7, E3), iki ebeveyn hafta boyunca beklediklerini (E6), “Her gün okulun bahçesinde bir saat bekledim ve çocuğum acaba ağlar mı? diye endişelendim ama herhangi bir sorun yaşamadık.” şeklinde açıklarken, bir diğeri her seferinde yarım saat beklediğini söyledi (E9). Üç ebeveyn uyum haftasında okulda bulunmadıklarını (E8, E4, E5) söyledi. E8 çocuğunun ikinci yılı olduğu için, E4 işi nedeniyle, E5 ise buna ihtiyaç olmadığı için beklemediğini belirtti. E3 çocuğu sınıfa bırakıp beş dakika kadar sonra dışarı çıktıklarını ve bu uygulamayı olumlu değerlendirdiğini söyledi. Bilgili (2007) nin çalışmasında uygulama sürecinin yeterli olmadığı; her çocuğun uyum süreçlerinin farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak bu sürecin uzatılabileceği sonucuna varmıştır.

Ebeveynler okul yönetimi ve öğretmenler ile çocukların sınıflarının yaş gruplarına göre belirlendiğini, genel olarak iletişimin olumlu olduğunu, az sayıdakiler çocuklar ile ilgili konularda iletişim kurduklarını ve daha fazla iletişim beklediklerini söylemiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu öğretmenlerin iletişimini ve içeriği olumlu değerlendirdi (E3, E7,

E1, E10, E2, E9). Bazıları okul yönetiminin (E4, E6, E8) yaklaşımının destekleyici olduğunu söyledi.

Bir ebeveyn okul yönetimi ile sadece çocuğu ile ilgili sorun yaşadığında iletişim kurduğunu söyledi (E5). Okul yönetimine yönelik olarak E6, *“Okul yönetimi gayet anlayışlı ve iyiydi. Öğretmenimiz çok güler yüzlü olduğu için iletişimde bir sıkıntı yaşanmadı. Sınıf belirlenmesi çocukların yaş grubuna göre yapıldı.”*, E8 *“Öğretmenle ve okul yönetimiyle aramız her zaman iyiydi, o yüzden bir problem yaşamadık.”* şeklinde açıkladı. Öğretmene yönelik cevaplardan E10 *“Tanışma sürecimiz oldu. Beraber oyunlar oynadık. Kahvaltılarında beraber olduk. Öğretmen ile tanıştık ve öğretmen çocukları gözlemledi.”* derken, E1 *“Sınıf belirlenmesi yaş grubuna göre yapıldı. Öğretmenimiz ile bu sürece nasıl daha kolay ve sorunsuz geçirebileceğimiz ile ilgili bilgi ve öneriler aldım.”* diye açıkladı. Ebeveynlerin açıkça belirtmeseler de öğretmen ve okul yönetimini birlikte değerlendirdiği söylenebilir. Çocuklara ve ailelerine okul öncesine geçiş süreçlerinde yardımcı olmak; dikkatli planlama sürecini ve ailelerin, okulların ve toplumun gereksinimlerine uygun bir dizi geçiş etkinliklerini gerektirmektedir (Kraft-Sayre, ve Pianta, 2000). Özen Altınkaynak ve Akman (2019) ve Arabacıoğlu (2021), demokratik ve izin verici ailelerin çocuklarının uyum becerilerinin paralel gelişme gösterdiğini belirlemiştir.

Tema 2’ nin ikinci kategorisi “Öğretmenin ilk hafta deneyimi” ve alt kategorileri “Aile ile iletişim” “Yaş gruplarını düzenleme” ve “Ebeveynin okulda kalma süresi” dir. İkinci kategori ve alt kategori analizleri aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenler ilk hafta okul yönetiminin rehber öğretmenin de desteği ile ailelere yönelik bilgilendirme çalışması yaptığını çocukların sınıflarının yaş grubunun ilk ve son altı ayına göre yapıldığını, kız/erkek karma sınıf oluşturulduğunu söyledi (Ö2,

Ö5, Ö8, Ö10, Ö6, Ö9). Öğretmenlerden Ö6 “Okul açılmadan sınıf düzenini hazırladım, velilerim ile iletişime geçtim ve böylece büyük bir karışıklığın önüne geçmiş oldum.” şeklinde, Ö9 ise “Sınıflar yaş grubuna göre hazırlanıyor. İlk zamanlar ebeveyne fotoğraf göndererek iletişim halinde oldum.” diyerek okul yönetimine ve uyum haftasına destek olmuşlardır.

Öğretmenler yönetimin isteği doğrultusunda aileler ile okul açılmadan önce iletişime geçip çocukların yaş grubuna göre sınıflarının belirlenmesine yönelik bilgilendirme yapmış, İlk hafta ise kura ile sınıflar fiziki olarak belirlenmiştir (Ö3, Ö1, Ö7, Ö2, Ö6, Ö9). Öğretmenlerden Ö1 bu konudaki deneyimini “Yaş grubuna göre ilk 6 ay son 6 ay olmak üzere sınıf belirlenmesi yapıldı. Bulunma sürecinde ise ilk 3 gün ve Son 3 Gün olmak üzere bahçede ve okul idaresinde bekleme yapıldı. Geriye kalan son 2 günde kısa bir zaman diliminde (2 saat) ve lider sınıfta bulundu.” şeklinde dile getirdi. Öğretmenlerin bazıları (Ö5, Ö3, Ö8, Ö10), ailelerin okul yönetiminin rehberliği doğrultusunda hareket etmesinin çocuğun okula uyumunu kolaylaştırdığını öğretmenlerin bunu desteklediğini, sınıfların kura ile belirlendiğini ve bu durumun aile-okul yönetimi ve öğretmeni memnun ettiğini vurguladı. Bir öğretmen “Okula uyum sürecinde aileler ve okul yönetimi iş birliği yaparak çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırdı. Aileler okul çıkışı çocukları almaya geldiğinde gün hakkında ailelerle iletişime geçtim ve bilgi verdim.” (Ö5).

Ebeveynin okulda kalma süresine yönelik uygulamalar çoğunlukla, ilk bir veya iki gün ailelerin çocukları ile sınıfta bulunmalarına izin verilip, sonraki günlerde bu süreyi sınırlamak ve binanın dışına alınarak okulun bahçesinde beklemelerine izin verilmesi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö4, Ö8, Ö10) şeklindedir. Bununla ilgili olarak Ö7 ise “İlk günlerde çocukların yanında ailelerin fazlaca kalmasına izin verdim ancak sonradan bu sürelerle sınırlama getirdim.” diyerek uyum haftasında çocuğun okula alışma

sürecindeki davranışını açıkladı. Öğretmenlerin bazıları aileye açıklama yaparak sınıftan ayrılmalarını istediklerini söyledi (Ö6, Ö4, Ö1). Bunlardan Ö4 “*Veli ne kadar okulda kalırsa çocuğun okula alışma süresini uzattığını fark ettim ve velileri bilgilendirdim.*” İki öğretmen uyum haftasında çocuklar ve aileleri ile tanışma ve okulun işleyişi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi (Ö1, Ö5) olarak açıkladı. Ö1 “*Uyum haftası uygulaması yaptık. İlk olarak çocuktan önce aile ile tanıştık. Salı günü ise çocukların daha kolay uyum sağlayabilmesi için aile-çocuk etkinlikleri yaptık. Velilere okulun işleyişi hakkında bilgi verildi. Okul öncesi eğitimini içeriği, amacı ve velilerin ne yapması gerektiği ile ilgili bilgiler verildi.*” diyerek kapsamlı bir açıklama yaptı. Çocuğu odak alan uygulama ise ailenin sınıfta bulunma süresini çocuğun isteğine göre belirleme (Ö9) olup bunu Ö9 “*İlk hafta çocuk annesini ne zaman bırakmak isterse o zaman gönderdik. Diğer haftalarda artık alıştın annen seni saatinde alacak diyoruz.*” şeklinde açıkladı. Bu öğretmen ailelerin okulda ve sınıfta kalma sürelerini çocuğun bireysel gelişim özelliğini dikkate alarak belirlemiştir. Öğretmen çocuk odaklı hareket etmiştir. Kahraman (2018) okul öncesinde yürüttüğü çalışmada, anne-babanın çocuklarını okula beraber bıraktıkları, özellikle ilk hafta çocuklarını beklediklerini belirlemiştir. Araştırmalar ebeveynler ve öğretmenlerin okula uyum sürecine yönelik bilgilendirmeye ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Early vd., 2001; McIntyre vd., 2007). Ogelman ve Toklu (2022)’nin araştırma bulgularına göre öğretmen-çocuk ilişkisi, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma, kendi kendini yönetme ve okulu sevme değişkenleri ile genel okula uyum düzeylerini istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır.

Tema 3: Beklentiler

Araştırmanın 3. teması “Beklentiler” olup kategorileri “Ebeveynin beklentileri” ve “Öğretmenin beklentileri” dir. İlk kategori “Öğretmenden beklentiler ve karşılama durumu” ve

“Yönetimden beklentiler ve karşılanması” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 4 ve 6 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynler genel olarak öğretmenlerin güler yüzlü, anlayış ve sabırlı olmalarını, çocuklara eşit davranmasını beklediklerini ve çoğunlukla beklentilerinin karşılandığını söyledi. Bununla ilgili E4 “*Enerjik, güler yüzlü bir öğretmen ilk hedefimizdi. Çocuğumuzla ilgilenmesini bekliyorduk. Etkinlikler, yemediği yemekleri yemesi(ısrarsız) çok önemliydi. Güzel sonuçlar aldık.*” derken E5 “Öğretmenimizden memnunuz sadece yemek konusunda sorun var bence. Çocuklarımızın sevdiği yemeklerden liste hazırlanmasını isterim.” şeklinde memnuniyet ve beklentisini söyledi. E6 ise genel beklentisini “*Öğretmenimizden sadece ilk hafta değil sürekli sabırlı, güler yüzlü ve anlayışlı olmasını istiyoruz. Çocuğum ağladığında sakinleştirebilmesi çok önemlidir.*” şeklinde belirtti. E10 da “*Anlayışlı ve sabırlı olmasını bekledim. Çocuklara sıcak ve ilgili davranmasını bekledim.*” diye hassasiyetini ve beklentisini açıklarken E1 eşit davranış beklentisini “*Öğretmenden beklentimiz her çocuğa eşit ve aynı ilgi ve özeni göstermeleriydi ve öyle de oldu.*” diye açıkladı. Ebeveynlerin tamamının öğretmenlerden Güler yüz, anlayış, sakin ve sabırlı yaklaşım bekledikleri söylenebilir.

Ebeveynler genel olarak okul yönetiminin yaklaşımını olumlu olarak değerlendirdi (E2, E4, E1, E5, E8, E7). E1 “Okuldan beklentilerimiz çocuklarımızın yeni girdiği ortamda mutlu ve zorluk çekmemeleri ile ilgili gereken tüm ihtiyaçların eksiksiz yapılmasıydı bir sorun yaşanmadı her şey eksiksiz tamamlandı.” derken E7 “Okul beklentilerimi karşıladı. Çocuğum sosyal açıdan zayıftı. Yardımcı oluyorlar.” diye cevap verdi. İki ebeveyn salgın sonrası olması nedeniyle sıkı güvenlik ve temizlik beklentisini söyledi (E9, E10). E10 “Daha disiplinli olmasını bekledim. Öğrenciye ve temizliğe önem verirler diye

düşündüm.”. Bir ebeveyn istenen materyalin pahalı olduğunu söyledi (E6). E3 beklentisini “Okul yönetimi uyum haftasında velilere karşı bir konuşma toplantı ya da okul hakkında en azından bir bilgilendirme yapmalıydı. İdare ya da öğretmenler genelde uzun yıllar aynı okulda görev yapıyorlar. Biliyorlar, tanıyorlar ilk defa öğrenci gönderen veli olabilir. Tayin sebebiyle gelmiş olabilir veli öğrenci her şeye yabancı olabilir yuva deniliyorsa ev sahibinin de sıcak karşılamasını isterdim.” şeklinde açıkladı. Süreçteki zorlukların aşılmasında bilgi paylaşımı ve iletişim, aile katılımı ve ailelerin karar verme süreçlerine katılımı oldukça hayati rol oynamaktadır (Hanson vd., 2000)

Tema 3’ün ikinci kategorisi “Öğretmenlerin Beklentileri” olup “Ebeveynlerden beklentiler ve bilgilendirme”, “Yönetimden beklentiler” ve “Yönetimsel uygulamalar” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 5 ve 6 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmuştur:

Beklentiler ile ilgili görüşler ailelerin sakin, sabırlı ve anlayışlı olmaları, eylemler ise bu beklentileri onlara iletmek, aileleri süreç ile ilgili bilgilendirmek, aileler ve okul yönetiminin sürece destek olduğudur. Öğretmenlerin çoğunluğu ailelerden beklentilerinin çocukların alışma sürecinde sabırlı ve sakin kalmaları ve çocuklarını yönlendirerek okula alışma sürecine destek olmalarıdır (Ö3, Ö5, Ö4, Ö6, Ö8, Ö7, Ö10). Bununla ilgili Ö7 “*Ailelerin sabırlı olmalarını ve onların çocuklarıyla konuşmalarını bekledim.*”, Ö9 “*Çocukların alışma süreçleri için onlardan destek aldık. Ebeveynlerle birlikte götürdük. Çocukları destekledik.*” şeklinde açıkladı. Bazı öğretmenler ailelerin çocuklarının okula alışma süreci ile ilgili endişeli olduğunu, çocuklarının yemek yemeyeceği, ağlayacağını söyleyerek yanlarında kalmak istediklerini söyledi (Ö1, Ö4, Ö6). Bununla ilgili olarak Ö6 “*Aileler, çocuklar yemeklerini yememeleri ve çok ağlayabilecekleri için çok endişelilerdi. Onlara anlayış göstererek ve bilgi vererek daha rahat bırakıp, sıkmamalarını*

istedim.” diye görüşünü açıkladı. Okul yönetiminin desteğini Ö1 “Ailelerin çocuklara nasıl davranılması gerektiği ile ilgili slayt sunusu hazırlandı. Ohumlu- anlayışlı konuşmalar yapıldı her yönden okul yönetiminden destek sağlandı.” (Ö1) şeklinde açıklarken, ailelerin desteğini takdir eden iki öğretmenden Ö9 “Çocukların alışma süreçleri için onlardan destek aldık. Ebeveynlerle birlikte götürdük. Çocukları destekledik.” diye açıkladı. Çocukların birbirine zara vermesini önlemek isteyen (Ö3) ve hâlâ alışamayan çocuğun ebeveyninin okulda beklediğini (Ö10) söyleyen öğretmenler diğer görüşlerdir.

Öğretmenler çoğunlukla okul yönetiminden beklentilerinin anlayış, güven desteği, kurallarına saygı, personel ve malzeme desteği olduğunu söyledi (Ö6, Ö8, Ö5, Ö7, Ö10, Ö4, Ö2). Öğretmenler, ailelerin sınıfa alınmaması isteklerini karşılayan, sınıfları materyal ve ortam olarak hazırlayan, personel desteği sağlayan yönetimden memnuniyetlerini belirtti (Ö3, Ö9, Ö10, Ö1). Ailelerin sınıfa girmesini istemeyen Ö2 “Okul yönetiminden beklediğimiz sadece velilerin sınıfa girmemesi gerektiği idi ve onu da rehber öğretmenle bir toplantı ayarlayarak bu durumun giderilmesi sağlandı.” Şeklinde memnuniyetini dile getirdi. Ö7 “Bize anlayışlı olmalarını ve bizim de kurallarımıza saygılı olmalarını bekledim.” derken, Ö5 “Bizlere destek olmalarını ve yardımcı olmalarını beklerim.” diyerek ihtiyaçlarını söylemiştir. Okul yönetiminin eylemlerine yönelik görüşlerden Ö3 “Eğitim öğretime hazır bir sınıf bulduk. Okul yönetimi üzerine düşen görevi fazlasıyla yerine getirmişti.”, Ö10 ise “Personel ihtiyacımız vardı. Malzeme eksikliği vardı. Daha sonra yönetim personel ihtiyacını ve malzeme eksikliğini tamamladı.” şeklinde açıkladı. Görüşler öğretmen ve okul yönetiminin uyum içinde hareket ettiğini göstermektedir.

Tema 4: “İlk Hafta Değerlendirmesi”

Araştırmanın 4. Teması “İlk hafta değerlendirme” olup kategoriler “Ebeveyn değerlendirmeleri” ve “Öğretmen Değerlendirmeleri” dir. İlk kategori “Çocuk ile aktivite” ve “Çocukların performansı” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 9 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin ilk haftaya yönelik izlenimleri dört görüş etrafında toplandı. Çoğu görüş uyum haftasını olumlu değerlendirdi. Bu ebeveynlerin dördü çocukları ile okul öncesi etkinlikleri yaptıkları ve bunun çocuğu ve ebeveyni mutlu ettiği şeklindedir (E10, E4, E6, E8). Ebeveynler çocuklarının gösterdiği gelişimsel becerilerden de oldukça memnun olduklarını vurguladılar. E4 ilk haftaya yönelik izlenimini *“Etkinliklere önem verdik, çizgi alıştırmaları yaptık. Sayı, renk tekrarları yaptık (Oyunlar ile eğlenceli hâle getirdik) Çocuğuma bol bol boya ve boyama kitabı stokladık.”* şeklinde açıklarken E6 *“Eğitici şarkılar söyleyebildiğini ve dans edebildiğini fark ettik. Birlikte renk çalışmaları yaptık ve çok mutlu olduk.”* dedi. Üç ebeveyn ise ilk haftayı olumlu geçirdiklerini ve mutlu olduklarını söyledi (E9, E5, E7). E5 *“Çocuğum için mutluyum. İlk hafta ile ilgili endişelerim vardı ancak ilk haftayı beklediğimden daha güzel geçirdik.”* diyerek açıkladı. İki ebeveyn uyum haftasının zor geçtiğini söyledi (E2, E1). E2 *“Alışma sürecinde biraz zorluk yaşadık, erken uyanma, okula gitmeme isteği vardı daha sonra bu duruma alıştı ve okulu sevmeye başladı.”* diyerek çocuğunun yeni dönemine uyum sürecini değerlendirdi. Bir ebeveyn de İlk hafta okul ve işleyişine yönelik gözlemini *“Çocukların giriş çıkışlarını izledim. Ne kadar güvenlik var çocuğa ne kadar sahip çıkıyorlar, kim almış kime teslim edilmiş dikkat ediliyor mu, sınıfta ne kadar takip ediliyor önem veriliyordu?”* (E3), şeklinde açıkladı. Vakkas (2016)’ın ebeveyn ve öğretmenler ile yürüttüğü araştırmada, çocukların okula uyum puanlarına göre 24 (%6,31)’ünün okula

uyum problemi yaşarken, 356 (%93,69)'sının ise okula uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları (Gülay, 2011) yıl boyunca izlenen 5-6 yaş grubu çocukların okula uyum düzeyleri ile olumlu sosyal davranış düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

Tema 4'ün ikinci kategorisi “Öğretmen değerlendirmeleri” nin alt kategorisi “Çocukların tepkileri ve müdahale” dir. Araştırma sorusu 9 için bu kategori ve alt kategorinin analizi aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler ilk hafta için birbirlerinden çok farklı cevaplar vermiştir. Yine de çocukların davranışları ile ilgili kaygılar öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların ilk hafta kaygılı ve endişeli olduğunu, ailelerinden ayrılmak istemediğini (Ö4, Ö8, Ö9, Ö5, Ö1) söyledi. Bu konuda Ö8 “İlk hafta aileden ayrılmayan ve güvensizlik yaşayan birçok çocuk vardı. Mesela bir öğrencimin kaygı problemi vardı sürekli ağlıyordu aile ile konuşarak bu problemi çözdük.” derken, Ö5, “İlk haftada çocukların dikkatlerinin olmadığını gözlemledim. Çocuğun yaşadığı sorun kaygı ve endişe oldu. Bu durumda biz öğretmenler olarak çocuklara daha şefkatli yaklaştık.” diyerek gözlemini açıkladı. Öğretmenler çoğunlukla yaklaşımlarının çocuğa şefkatli ve anlayışlı davranmak olduğunu söyledi. İki öğretmen uyum haftasında çocuklar ve aileler için rehber öğretmenlerden destek aldıklarını söyledi (Ö2, Ö1). Ö2 çözümünü “İlk haftaki izlenimim iki tane çocuğun sürekli birbirine karşı şiddet davranışı göstermesiydi rehber öğretmeni ile aileler sürekli iletişimde kalıp bu davranışların düzeltilmesi sağlandı.” şeklinde açıkladı. Ailelerin kaygılı olduğu (Ö7), Çocukların kolayca uyum sağladığı (Ö10), Suriyeli iki çocuk ile dil sorunu yaşadığı için kaygılı olduğu (Ö3) ve ailenin çocuğa ağladığı için kızması (Ö6) diğer izlenimlerdir. Mevcut çalışmadan farklı olarak Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014), okula uyum uygulamalarının sınırlı düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemiş, okula uyum

uygulamalarının ilgili tarafların katılımı ile planlanıp hayata geçirilmesi ve izleme değerlendirme çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir. Uğurlu (2018) sınıfında Suriyeli sığınmacı çocuk olan öğretmenlerin dil desteği ihtiyacını vurguladıklarını, bu çocuklara yönelik program uygulayamadıklarını belirlemiştir. Araştırma bulguları (Kaya ve Akgün, 2016), okul öncesi 4-5 yaş grubu çocukların okula uyum düzeyi ile yaşları arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Tema 5: COVID- 19 Salgınının Yansımaları

Araştırmanın 5. Temasının kategorileri “Ebeveyn gözlemi” ve “Öğretmen gözlemi” dir. İlk kategori “Uyum sorunları” ve “Davranış sorunları” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 7 için bu kategori ve alt kategorinin analizi aşağıda sunulmuştur.

Bir ebeveyn (E7) dışında tamamı salgında çocuklarının izole olarak evde kaldığını, dijital ekranlarda zaman geçirdiğini, salgından sonra çocukların okula uyum sağlamada zorlandıklarını, teknolojik araçları bırakmak istemediklerini, dikkat sorunları ve oyun arkadaşı yoksunluğu yaşandığını söyledi. Bu durumu E1 “Covid 19 sürece çok zor bir süreçti ve pandemi sürecinde çocuklar ev ortamında olduklarından dolayı okul ortamına alışmaları zor oldu. Çocuğumda dikkat eksikliği ve oyun sorunu olsa da bu durumun altından kalktık.” diyerek açıklarken E2 salgının uyum haftasına yansımalarını “Çocuklar birbiriyle iletişimde değillerdi ilk hafta o yüzden zorluk yaşadılar. Öğretmenler bu konuda bizleri çok bilgilendirdi.” diyerek görüşünü açıkladı. E10 ise gözlemini “Eve kapanınca telefon ve tablete bağımlılık arttı. Geç konuştu, söylediklerimi dinlemedi.” diyerek salgın koşullarının çocuğun gelişimine yansımalarıyla açıkladı. Benzer şekilde Mart ve Kesicioğlu (2020), Gökçe ve diğerleri (2021) ile Yüksel ve Albaş (2023), COVID-19 Salgını

döneminde çocukların evlerinde sanal oyun oynama oranlarının arttığını belirlemiştir.

Tema 5'in ikinci kategorisi "Öğretmen gözlemleri" olup alt kategorileri "Uyum sorunu" "ekran maruziyetinin yansımaları" dır. Bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenlerin tamamı COVID- 19 salgını sonrasındaki yüz yüze öğretim başlangıcında çocukların birbirlerine ve okula uyum sağlamada önceki dönemlere göre daha fazla sorun ile karşılaştığını söyledi (Ö10, Ö8, Ö5, Ö4, Ö9, Ö7, Ö6, Ö1, Ö3, Ö2). Çocukların ekran maruziyetinin olumsuz etkilerinin sınıfa taşındığını ayrıca sosyalleşme, dikkat ve dil sorunları olduğunu, okula alışma sürelerinin uzadığını tüm öğretmenler söyledi. Gözlemlerini Ö1 "Sosyal duyguların gelişmemesi, kendini düşünme-bencillik duygusu, ekran bağımlılığı, empati yeteneğinde zayıflık, dikkat bozukluğu." şeklinde, Ö3 "*Çocukları eğitim açısından çok geri götürdü. Ayrıca arkadaş ortamı olmadığı için bir etkileşim iletişim olmadı ve çocuklarda davranışsal sorunlar yaşadık.*", Ö6 "*Pandemiye evde geçiren çocuklar dil gelişimi konusunda ve sosyalleşme ve gelişim açısından oldukça geridirler.*", Ö8 "*Çocuklarda paylaşım ve davranış bozuklukları vardı. Kalabalık ortamdan uzak büyüdüğü için bir anda kalabalığa girince zorlandılar.*" derken, Ö9 "*Alışma süreleri uzuyor. Davranışlarda başa dönme oluyor. Tablet ve telefon bağımlılığı artıyor.*" şeklinde gözlemlerini açıkladı. Bir öğretmen ayrıca çocukların ekran maruziyetinin yansımalarını ve müdahalesini "*Telefona ve tablete bağımlılığı artmış ve yönergelerimizi dinlemediler. Çizgi film açıldığında sustular.*" diyerek açıkladı (Ö10). Erten (2012), 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri, sosyal konum ve okula uyum düzeylerinin öğretim yılı içinde artarken, sosyal beceri düzeyleri düştüğünü belirlemiştir.

Tema 6: Davranış Gözlemleri

Araştırmanın 6. Temasının kategorileri “Davranış sorunları” ve “Nedenler” olup ebeveyn ve öğretmen katılımcılar için aynıdır. Ebeveynlere yönelik ilk kategori “Sosyal uyum zorluğu” alt kategorisini içermektedir. “Nedenler” için alt kategoriler “COVID-19 salgını” ve “Anneden Ayrılma” şeklindedir. Araştırma sorusu 8 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Ebeveynler okula uyum haftasında çocuklarında gördükleri davranış sorunlarını paylaşmamak, uyum zorluğu, yalnızlıktan kalabalık ortama geçişte zorlanma, aileden ayrılamamak olarak sıralamıştır.

Nedenler kategorisinde öne çıkan üç görüş COVID-19 salgını, ilk kez anneden ayrılma ve sorunsuz geçiş şeklindedir. Ebeveynlerin dördü çocuklarının uyum haftasındaki davranışsal sorunlarının nedeninin salgın nedeniyle izole olmalarına bağladı (E1, E4, E2, E5). Bu konuda E4 “Covid-19 büyük bir etki tabii ki. Her şeyin üstesinden gelmek zor oldu. Bazen türlü türlü bahaneler uydurdu.” derken E2 “Yalnızlık, paylaşmayı bilmeme olabilir ama çocuğumuz okula gittiğinden beri daha iyi bir şekilde davranmaktadır.” şeklinde açıkladı. Üç ebeveyn çocuğun aileden ilk kez ayrılmasının onu zorladığını söyledi (E3, E6, E8). E6 “Yaşının küçük olması ve bana bağlılığı sebebiyle okul olayı bizim için kolay olmadı ama her gün anlatarak anlaşılabildiğimizi düşünüyorum.”, E8 “İlk defa bizden ayrılacağı için çok zorlandı. Okula çok gönüllü değildi zamanla aştık.” diyerek çocuklarını zorlanma nedenini açıkladı. Üç ebeveyn çocuklarının okula uyum sürecinin olumlu olduğunu belirtti (E3, E7, E10).

Ebeveynlerin çoğunluğu okula uyum haftasında çocukların gösterdiği paylaşmamak, uyum zorluğu, yalnızlıktan kalabalık ortama geçişte zorlanma, aileden ayrılamamak

davranışlarının aile-okul iş birliği ile olumlu değişikliğe yöneldiğini söyledi.

Tema 6'nın öğretmenlerin cevaplarına yönelik analizine göre “Davranış sorunları” kategorisi “Sosyal beceri yoksunluğu” ve “Motor beceri yetersizliği” alt kategorilerini içermektedir. “Nedenler” kategorisi “COVID-19 salgını” ve “Anneye bağımlılık” alt kategorilerini içermektedir. Araştırma sorusu 8 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Okula uyum haftasında çocuklarda ortaya çıkan davranış sorunları, COVID- 19 salgının da etkisiyle aileden ayrılamamak, uyum sorunu, küçük motor becerilerinde gerilik, güvensizlik, aşırı ağlama şeklindedir. Öğretmenlerin çoğunluğu okulun ilk haftasında çocuklarda gözlemledikleri davranış ve uyum sorunlarının nedeninin aileden ayrılamamak- ayrılık kaygısı, aileye bağımlılık, güvensizlik olduğunu söyledi (Ö3, Ö4, Ö7, Ö6, Ö9, Ö10). Bununla ilgili Ö10 *“Aileye bağımlılık, anneden ayrılmama, tuvalete yalnız gidememe, istemediği yiyeceği söylememek.”*, Ö9 *“Çocuk daha önce okula gitmediyse güven problemi oluyor. Alışma süreciyle ilgili davranış problemleri oluyor.”* ve Ö4 *“Aileden ayrı kalmak, güven sorunu.”* şeklinde açıkladı. Diğer öğretmenler COVID- 19 salgını ve bununla gelişen ekran maruziyetinin etkisinin okula alışma sürecini ve süresini olumsuz etkilediğini söyledi (Ö5, Ö8, Ö2, Ö1). Ö2 *“Okula uyum haftasında en çok zorlandığım konulardan çocukların hep telefon tablete maruz kalmaları ve kalem, makas tutmamaları uyumu zorlaştırmıştı.”* ve Ö8 *“İlk sebep COVID'in etkisi, daha sonra çağımız çocuklarının teknolojik aletlerle fazlaca vakit geçirmeleri.”* şeklinde görüşlerini paylaştı. Taşçı ve Sığırtmaç (2014)'ın çalışmalarına göre, okula uyum programını okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı uygulamıştır. Uyum haftasında uygulanan “Uyum Programı”nın çocukların ve öğrencilerin katılımının tam olduğu durumlarda daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Destekleyici olarak COVID- 19 Salgını döneminde

okul öncesinde yürütülen çalışmalar (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Amakiri vd., 2020; Çaykuş & Mutlu Çaykuş, 2020) çocukların psikososyal yönden etkilendiklerini belirlemiştir.

Tema 7: Son Söz

Araştırmanın 7. Temasının kategorileri “Ebeveyn genel değerlendirmesi” ve “Öğretmen genel değerlendirmesi” olup ilk kategorinin alt kategorileri “Beklentiler”, “Okulun desteği” ve “Teşekkür” dür. Araştırma sorusu 9 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Ebeveynlerin son söz olarak söylediklerinde üç görüş öne çıktı. Bunlar okuldan beklentiler (E7,E4, E3), uyum haftasında öğretmen ve okulun desteği (E1,E6,E5) ve ebeveynlerin teşekkür etmesidir (E9,E2,E10). Okul ve öğretmenden beklentisini E7 *“Okulda verimli vakit geçirmesi ilk önceliğimizdi. Bireysel olarak çok bir şey beklemiyoruz. Ama toplumsal anlamda kazanmasını beklediğimiz davranışlar var.”* şeklindedir. E4 ise *“Eğitim, sevgi, değer şart. Bir yetişkini bile mutlu yapan şeylerde bunlar zaten. Çocuk fazlasıyla kendini değer dolu hissedecektir.”* diyerek açıkladı. Uyum haftasına yönelik zorluğu ve desteği E1 *“Bu süreç evet biraz zorlayıcıydı ama okul ve öğretmenlerimiz sayesinde güzel ve kontrollü geçirdik.”* diyerek E6 ise *“Okula uyum haftası zor olsa da öğretmen, okul ve aile iş birliği içinde olarak kolay geçebilecek bir dönem olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde açıkladı. Üç ebeveyn teşekkür ederken, bir ebeveyn de çocuğunun mutlu olmasının önemli olduğunu söyledi (E8).

Araştırmanın 7. temasının ikinci kategorisi “Öğretmen genel değerlendirmesi” olup alt kategorileri “Çocuk sevgisi”, “İş doyumu” ve “Anlayış beklemek” tir. Araştırma sorusu 9 için bu kategori ve alt kategorilerin analizi aşağıda sunulmaktadır.

Buradaki görüşlerin çoğunluğu çocuklara olan sevgiyi vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bazıları son söz olarak Çocuklara olan sevgilerinin onları mutlu ettiğini ve işlerini

severek yaptıklarını söyledi (Ö9, Ö8, Ö5, Ö4). Ö5 “*Mesleğimi severek ve isteyerek yapıyorum. Çocukların hayatlarına dokunmak, onlara eğitim vermek, onları yetiştirmek ve kalplerine dokunmak benim için çok gurur verici.*” Diğer öğretmenlerden ikisi ailelerden anlayış beklediklerini (Ö7, Ö6), Ö2, sosyal gelişimin önemini “*Paylaşmayı, oyun oynamayı bilmeyen nesiller geliyor, sadece birbirlerine şiddet gösteriyorlar bu konuda dikkatli olmak gerekiyor.*” şeklinde vurgularken, Ö3 “*Örgün eğitimin devamını isterim.*” diyerek yüz yüze eğitimi, Ö10 ise “*Teşekkür ederim her şey için.*” memnuniyetini vurguladı. Süreçteki zorlukların aşılmasında bilgi paylaşımı ve iletişim, aile katılımı ve ailelerin karar verme süreçlerine katılımı oldukça hayati rol oynamaktadır (Hanson vd., 2000).

Bilgili (2007) nin yaptığı aynı çalışmada uygulama sürecinin yeterli olmadığı; her çocuğun uyum süreçlerinin farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak bu sürecin uzatılabileceği sonucuna varmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı COVID- 19 Salgını sürerken, yüz yüze öğretim dönemine geçişte uygulanan okula uyum haftasının sürecini aile ve öğretmen açısından ele alarak, iki tarafın değerlendirmelerini ve beklentilerini belirleyebilmektir. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi çocuklarının okula uyum sürecinde zorlandıklarını, uyum programının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak okul- aile- çocuk iletişimi ve beklentiler çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini, uyum sürecinin bir hafta ile sınırlandırılmayacağı, salgın gibi önemli durumların çocukların gelişimini ve uyumlarını olumsuz etkileyeceğini ve bu durumların özel destek gerektirdiğini, öğretmenin sınıf ve öğrenme ortamı hazırlıklarının, ailenin ise çocuğu duygusal olarak hazırlamasının uyumu kolaylaştıracağını, ebeveynin

çocuğa ihtiyacı doğrultusunda eşlik edebileceğini öne süren literatür ile uyumludur. Bu çalışmanın sonuçları, ailelerin çocuklarının sınıflarında bulunmalarının ve çocukları ile aktivite yapmanın onları mutlu ettiğini, öğretmenin yaşanan zorluk ve çocukların davranış sorunlarının üstesinden gelmenin tarafları mutlu ettiğini ve iletişim halinde olmaktan memnun kaldıklarını göstermesi açısından önemlidir. Okul yönetiminin hem öğretmen hem aile ile olumlu iletişimi ve bilgilendirme toplantısı yapmasının okul-aile-çocuk arasında güven duygusu oluşturmaları açısından önemlidir.

Öneriler

Okul öncesi için okula uyum programının aşamalandırılarak planması çocukların uyumunu kolaylaştıracaktır.

Okul öncesi çocukların gruplar halinde ve/veya bireysel olarak uyum programına dâhil edilmesi çocukların duygusal gelişimi ve yeni durumlarda kendine güven açısından önemlidir.

Öğretmenlerin sınıflarına kabul edilen çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi edinip gerekli durumda bireysel görüşme yapması süreci destekleyecektir.

Okul- aile- çocuk iletişiminin olumlu sürdürülmesi tarafların başarılı ve mutlu olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır.

Okula uyum haftasının bir hafta ile sınırlandırılmaması çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre uygulama yapılmasını kolaylaştıracaktır.

Çıkar Çatışması

Yazar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Teşekkür

Yazar, bu çalışmaya katılan tüm katılımcılara teşekkür eder.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G. & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 99-103.
- Amakiri, P. C., Chude, C.F., Oradiegwu, S. U., Anoka, K. C. & Ezeoke, Q. A. (2020). Psychological effect of pandemic COVID-19 on families of health care professionals. British Journal of Psychology Research, 8(2), 1-7.
- Arabacıoğlu, B. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi. Bursa
- Arnas, Y., A.; Genç, M., M., Y., Uyar, R., Ö.(2017). Okul Öncesi Dönemde Çocuk, Ebeveyn ve Öğretmen Gözünden Okula Uyum Süreci. doi:10.14527/9786053188407.48
- Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar (Ed. H. Gülay Ogelman). Yaşamın İlk Yıllarında Okula Uyum (s. 39-73). Ankara: Eğiten Kitap.
- Balkaya, İ., & Tuğrul, B. (1998). Anaokuluna Yeni Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları, No: 2 Araştırma Serisi:2, 118.
- Bang, H. (2017). Iraqi refugee high school students' academic adjustment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 45-59.
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin

- Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., ve Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “stars” summer kindergarten orientation program. *Early Child Res Q.*, 26(2), 247-254.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., ve Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children’s self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(2), 405-424.
- Betts, L. R., ve Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164.
- Bilgili, Fatma (2007). İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 34(1), 61-79.
- Borbélyová, D. (2017). Adaptation to the school environment in early elementary education. *Paidagogos-Journal of Education in Contexts*, 2016 (2), 206-228.

- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. England: Open University Press.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher belief and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548. doi: 10.1111/1467-8624.7402014.
- Çaykuş, E. T. & Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, COVID-19 özel sayısı 2, 95113.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., ve Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Erbay, F. & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). Do the school adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers? *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9 (4), 857- 864 doi: 10.11591/ijere.v9i4.20540
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A. K., Avaroğlu, N. & Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 salgını süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113.
- Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Okula Uyum ve Akran İlişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,

10(36), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6150/82585>

Günbayı, 2019. Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>

Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., ve Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.

Jarrett, R. L., ve Coba-Rodriguez, S. (2018). How African American Mothers from Urban, low-income backgrounds support their children's kindergarten transition: Qualitative findings. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 435-444

Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.

Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?, *Child Development*, 61 (4), 1081-1100.

Ladd, G. W., ve Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between

childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.

Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. (Eds. A. W. Dunlop & H. Fabian), *Informing Transitions in the Early Years* (pp. 8-22). England: Open University Press.

Mart, M. & Kesicioğlu, O. S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 945-958.

MEB. (2019). Okula Uyum Programı (Okul Öncesi). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06120432_Okula_Uyum_ProgramY_okul_onesi_2019-2020.pdf

Miller, K. (2015). The transition to kindergarten: How families from lower-income backgrounds experienced the first year. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 213-221. doi:10.1007/S10643-014-0650-9

Monkevicienė, O., Mishara, B. L., ve Dufour, S. (2006). Effects of the zippy's friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 53-60.

Ogelman, G., H. & Toklu, D., A. (2022). Covid-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenleriyle İlişkilerinin Okula Uyum Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 4(1), 1-12

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. 6. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınları.

Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik

- çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 204-224.
- Özen Altınkaynak, Ş. & Akman, B. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okula Uyum Becerilerine Anne Baba Tutumlarının Etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 19-36.
- Patton, C., & Wang, J. (2012). Ready for success: creating collaborative and thoughtful transitions into kindergarten. Harvard Family Research Project Harvard Graduate School of Education.
- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P., ve Baines, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39(4), 991-1015.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8 (1), 11-26.
- Planning entry to school (2005). Planning entry to school a resource guide. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/planningentry.pdf>.
- Rapee, R., Edwards, S., Spence, S., ve S. Kennedy (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised preschool anxiety scale. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Ray, D. C. (2007). Two Counseling interventions to reduce teacher-child relationship stress. *Professional School Counseling*, 10(4), 3-14. doi:10.5330/prsc.10.4.x34030224 2715705

- Rimm-Kaufman, S. E., ve Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Romenkova, V. (2023). The Problem of Adaptation of Preschool Children For a Preschool Institution Society. Integration Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th, 2023. 100-109. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7145>
- Scherer, L. (2023). School Adaptation: How to Prepare Kids and Parents. <https://www.truthandtales.app/en/post/school-adaptation-how-to-prepare-kids-and-parents-1>
- Schonfeld, D. J., Demaria, T. & Kumar, S. A. (2020). Supporting young children after crisis events. *YC Young Children*, 75(3), 6-15
- Skeete, T. (2006) *School readiness and assessment of young children: Implications for policy and practice*. Unpublished doctoral dissertation. Texas: University of Texas at San Antonio.
- Sowe, M. (2012). School Readiness and Transition in Gambia. Triennale on Education and Training in Africa Ouagadougou, 12-17. Erişim adresi http://www.adeanet.org/triennale-2012/sites/default/files/2018-07/1.5.10_document_sub_theme_1.pdf
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şepitci Sarıbaş, M., ve Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 868-883.
- Teymurlu, C. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumu ve Yaşadıkları Sorunlarla İlgili Veli ve Öğretmen Görüşleri

Üzerine Bir Olgubilim Çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*, 178-242. Hegem yayınları, Ankara. hegemvakfi.org.tr

UNICEF (2012). School Readiness and Transition. New York, NY. <https://www.unicef.org/evaluation/media/901/file/Accelerated%20School%20Readiness%20Programme.pdf>

UNICEF (2020). Global Guidance on Reopening Early Childhood Education Settings. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374373> Ret. From 01.12.2022

World Health Organization (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic- Europe <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>

Yüksel, H., & Albaş, İ. (2023). COVID-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi (3-6 Yaş) Çocukların Yaşadıkları Sorunlar: İzmir Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 3056-3085. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1345131>

ÖĞRENCİ SOSYAL VE DUYGUSAL ÖZELLİKLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE İNCELENMESİ: PISA 2022 ÖRNEĞİ

Vildan ÖZDEMİR¹

1. GİRİŞ

Öğrenci başarısının küresel düzeyde değerlendirilmesinin yanı sıra ülkelerin eğitim sistemlerindeki aksaklıkların ortaya çıkarılmasını sağlayan, uluslararası düzeyde yapılan pek çok sınav bulunmaktadır. Uluslararası platformda gerçekleşen bu sınavlar, ülkelerin öğretim süreçlerindeki eksikliklerini eğitim programlarında gerekli değişiklikleri ya da düzenlemeleri yaparak giderme fırsatı sunmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bununla birlikte periyodik aralıklarla gerçekleşen sınavlar, ülkelerin süreçsel açıdan nasıl bir gelişim gösterdiklerini de yansıtmaktadır.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), dünya çapında eğitim politikalarının iyileştirilmesini amaçlayan ve eğitim çıktılarını ülkeler arası karşılaştırmaya olanak sağlayan PISA sınavlarını düzenlemektedir. OECD tarafından üçer yıllık periyotlarla düzenlenen PISA sınavları, 15 yaşındaki öğrencilere uygulanmakta ve öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerileri alanlarındaki becerilerini değerlendirmektedir. Ayrıca PISA sınavlarında öğrencilere, öğretmenlere, okul yönetimine ve velilere yönelik anketlerde bulunmaktadır (Millî

¹ Arş. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, vildanbagci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9051-8860.

Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2023). Bu anketlerde yer alan değişkenler öğrenci başarısı ya da başarısızlığının sebeplerini tespit etmede önemli ölçüde yardımcı olmaktadır.

Son PISA uygulaması olan PISA 2022 sınavı, COVID-19 küresel pandemisi nedeniyle diğer sınavlardan farklı olmuştur. PISA 2022 uygulamasına Küresel Krizler Modülü eklenmiştir. Böylece pandemi nedeniyle okulların kapalı olduğu sürede öğrencilerin öğrenme deneyimleri öğrenci anketinde yer alan sorularla incelenebilmiştir (MEB, 2023). Yüz yüze eğitime ara verilen dönemde öğrencilerin uzaktan öğrenme deneyimleriyle ilgili yaşadığı problemleri, öğrenmeye yönelik motivasyonları, sosyal ve duygusal özellikleri, akademik başarıları gibi pek çok değişken araştırılmıştır. Genel olarak okul ortamından ev ortamına geçmek durumunda kalan öğrencilerin kendilerini motive etmekte ve ödevlerini yapmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır (MEB, 2023).

COVID-19 pandemisi nedeniyle diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de öğrencilerin büyük bir kısmı (%61) okulların üç aydan fazla süreli kapalı olduğunu ifade etmiştir. PISA 2022 sonuçlarına göre daha başarılı olan ülkelerde ise okulun kapanmasından dolayı okula gidemediğini bildiren öğrenci sayısının daha az olduğu görülmüştür. Akademik başarı ile benzer şekilde bu ülkelerdeki öğrencilerin aidiyet duygusu daha iyi bir düzeyde gelişmiştir (MEB, 2023).

COVID-19 pandemisi nedeniyle bir anda gündeme gelen uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmamalarını amaçlasa da özellikle uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgisi olmayan eğitimciler için zor bir süreci beraberinde getirmiştir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Bu dönemden önce eğitimcilerin büyük bir kısmı öğretimi destekleyici teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanmış olsa da ders sürecinin tamamını uzaktan öğretimle gerçekleştirmemiştir (Çetinkaya

Aydın, 2020). Bu sebeple uzaktan eğitim materyallerinin nasıl hazırlanacağı, nasıl kullanılacağı konusunda aksaklıkların yaşanması beklenen bir durum olmuştur. Pandemi sebebiyle öğrencilerin ya da öğretmenlerin süreçte yaşayabilecekleri sıkıntıları öngörme niteliğinde ön çalışmalar yapılamamıştır (Durak vd., 2020). Bunun yerine eğitimcilere, uzaktan eğitim sisteminin nasıl kullanıldığına ilişkin bilgilerin verildiği eğitimler düzenlenmiştir.

Uzaktan eğitimin öğretmen boyutunda yaşanan birtakım aksaklıklardan bahsettikten sonra öğrenen boyutuna geçildiğinde, öğrenciler için de uzaktan eğitimin oldukça yeni ya da deneyimlenmemiş olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda pandemi dönemindeki öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını, yüz yüze eğitimi pek çok açıdan daha güçlü bulduklarını gösteren çalışmalar çoğunluktadır (Tüzün ve Yörük Toraman, 2021). Bununla birlikte, öğrencilerin izole bir ortamda esnek bir şekilde dersleri takip edebilmeleri sağlık açısından uzaktan eğitimin bireylere sağladığı avantajlardan birisidir. Ayrıca zamandan ve mekândan bağımsız olarak dersleri defalarca izlemeye olanak tanınması ve teknoloji kullanımı konusunda farkındalık yaratması da avantajlar arasında yer alır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Uzaktan eğitimin dezavantajlarına geçildiğinde ise, öğrencilerin en sık karşılaştığı teknik sorunlardan birisi internete ulaşamama olmuştur (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlere sahip olmayan ya da kardeşleriyle paylaşmak durumunda olan öğrenciler, akıllı telefonla küçük ekrandan dersleri takip etmek durumunda kalan öğrenciler ve internet kotalarının sınırlı olmasından kaynaklı problemler öğrenciler arasında eşitlik sağlamanın zorluğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan problemlerden bir diğeri öğrencilerin derse katılımının takibinin zorluğudur. Öğrenciden kaynaklanmayan etkenlerin (teknolojik aletin bulunmaması,

internet ya da bağlantı sorunları gibi) kontrolü de mümkün olmadığı için ders katılımının takibi güçleşmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimin dezavantajları şu şekilde sıralanmıştır: teknoloji kaynaklı eşitsizlikler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının hatalı olması, öğretmen ve öğrencilerin hazırlıksız olması, aktif katılımın güçlüğü, iletişim ve etkileşimin olmaması ve duyuşsal eksiklikler.

Okul ortamında bulunmayan ya da başka bir ifade ile arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunamayan öğrenciler derslere karşı yeterli motivasyona sahip olmadıklarını, odaklanma ve dikkat dağınıklığı gibi duyuşsal eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerdeki duyuşsal kaynaklı sorunların temel sebepleri arasında iletişim ve etkileşim eksikliği olduğu Fidan (2017) tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin artmasıyla duyuşsal eksikliklerin giderilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Öğrencilerin duyuşsal eksikliklerinin giderilmesi ise alanyazında yer alan pek çok çalışmada yer aldığı gibi hem yaşamlarının farklı alanlarında hem de akademik başarının yükselmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Grant vd., 2017).

Öğrenci akademik başarısının arttırılmasında akademik becerilerin yanı sıra duyuşsal ya da sosyal duygusal becerilerin de katkısı olduğu alan yazında yer alan çalışmalarda gösterilmiştir (Temircan, 2022). Bu çalışmalarda öğrencilerin genel sosyal ve duygusal özelliklerinin akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkili iletişim, iş birliği içinde çalışabilme eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine yardımcı olarak okul iklimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Basu ve Mermillod, 2011). Bununla birlikte bireylerin sosyal ve duygusal becerileri sadece okul iklimine ve akademik başarılarına değil, aynı zamanda günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmede, farklı alanlarda

durumlara ya da olaylara bakış açılarını geliştirmeleri konusunda da yardımcı olur (Grant vd., 2017).

Zins, Weissberg, Wang ve Walberg (2004)'e göre okullarda eğitim ve öğretimin sosyal, duygusal ve akademik olmak üzere güçlü bileşenleri vardır. Öğrenciler okullarda öğretmenleriyle iş birliği içinde, akranlarıyla birlikte ve ailelerinin teşvikiyle etkili bir öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda okul ortamının öğrencinin sosyal duygusal özelliklerinin gelişmesine oldukça katkısı olduğu söylenebilir. Duygular, çocukların akademik katılımını, çalışma ahlakını, bağlılığını ve nihai okul başarısını kolaylaştırabilir veya engelleyebilir (Durlak vd., 2011). İlişkiler ve duyuşsal süreçler nasıl öğrendiğimizi ve ne öğrendiğimizi etkilediğinden, okullar ve aileler tüm öğrencilerin yararı için eğitim sürecinin bu yönlerine etkili bir şekilde destek olmalıdır (Elias vd., 1997).

Özellikle farklı öğrenme motivasyonları ya da yetenekleri olan öğrencilerin olduğu günümüz okullarında, öğrencilerin aynı motivasyonla öğrenmelerini sürekli kılmak eğitim sisteminin karşılaştığı en önemli zorluklardan birisidir (Learning First Alliance, 2001). Normal süreçte bu zorlukla karşılaşan eğitim sistemleri ön görülemeyen krizlerden dolayı eğitim sürecinin tamamen değişmesiyle daha büyük bir zorluğa girmiştir: uzaktan eğitime tabi olmak zorunda kalan öğrencilerin motivasyonlarının sürekliliği. Bu durumda öğrencilerin sadece akademik becerilerine odaklanıldığında, yüz yüze eğitimde olduğu gibi öğrenciler sosyal-duygusal yetkinliklerden yoksun kalmakta ve öğrenme motivasyonları kademeler boyunca eksilerek okula bağlılığı, davranışları ve dolayısıyla akademik başarıları da olumsuz etkilenmiş olmaktadır (Durlak vd., 2011).

Pandemi ile birlikte geçilen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bazı sosyal ve duygusal özelliklerinde eksikliklerin olduğu çalışmalarda ifade edilmiştir. Bu bölümde COVID-19

pandemisi döneminde uygulanan PISA 2022 sınavındaki Türkiye verileri kullanılarak uzaktan eğitim alan ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. PISA 2022’de öğrencilerin genel sosyal ve duygusal özellikleri azim, öz kontrol, merak, iş birliği, empati, güven, bakış açısı sağlama, girişkenlik, stresle başa çıkma ve duygu kontrolü ölçekleri ile ölçülmüştür. Bu bölümde ise öğrencilerin pandemi döneminde duygu kontrolü ve stresle başa çıkma puanlarına odaklanılmış ve bu ölçeklerden almış oldukları puanların yüz yüze eğitime devam eden ve uzaktan eğitim gören öğrencilerde nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Öğrenci anketinde yer alan iki alt ölçeğe ilişkin maddeler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. PISA 2022 Öğrencilerin Genel Sosyal ve Duygusal Özellikleri (Duygu Kontrolü ve Stresle Başa Çıkma)

2022 PISA Öğrenci Anketi	Maddeler	
Duygu Kontrolü		
ST313Q01JA	Duygularımı kontrol altında tutarım.	
ST313Q02JA*	Kolay sinirlenirim.	
ST313Q03JA*	Ruh halimi çok sık değiştiririm.	
ST313Q04JA*	Hayattaki küçük olaylara gereğinden fazla tepki veririm.	1: Kesinlikle katılmıyorum
ST313Q05JA	Zor koşullarda bile sakin kalırım.	2: Katılmıyorum
ST313Q06JA*	Kolaylıkla üzülebilirim.	3: Kararsızım
ST313Q07JA	Duygularımı nasıl kontrol edeceğimi bilirim.	4: Katılıyorum
ST313Q08JA*	Öngörülemeyen duygularım vardır.	5: Kesinlikle katılıyorum
ST313Q09JA*	Aksi birisiyimdir.	
ST313Q010JA	Çabuk sinirlenirim.	
Stresle Başa Çıkma		
ST345Q01JA*	Kolaylıkla sinirlenirim.	
ST345Q02JA	Tanıdığım birçok insandan daha sakin biriyim.	

ST345Q03JA*	Birçok şey için endişelenirim.	
ST345Q04JA*	Çok çabuk paniklerim.	
ST345Q05JA	Stres altında çalışabilirim.	1: Kesinlikle
ST345Q06JA	Stres altında sakin kalırım.	katılmıyorum
ST345Q07JA*	Sınavlar yaklaşırken kendimi gergin hissedirim.	2: Katılmıyorum
ST345Q08JA	Kötü bir şey olduktan sonra çabuk toparlanabilirim.	3: Kararsızım
ST345Q09JA	Stresle iyi başa çıkabilirim.	4: Katılıyorum
ST345Q10JA*	Birçok şeyden korkarım.	5: Kesinlikle katılıyorum

*: Ters kodlanan maddeler

Tablo 1'in üst kısmında on adet duygu kontrolü maddesi bulunmaktadır. Maddelere verilen öğrenci yanıtları Tablo 1'de ifade edildiği gibi 1-5 aralığında derecelendirilmiştir. * işaretli maddeler ters kodlanan maddelerdir. Öğrencilerin on maddeden aldıkları toplam puanın artması duygu kontrollerinin daha iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Genel sosyal ve duygusal özelliklerin bir diğeri olan stresle başa çıkma alt ölçeği benzer şekilde on maddeden oluşmaktadır. Öğrenci yanıtları 1-5 aralığında derecelenmiştir. Öğrencilerin bu on maddeden almış oldukları toplam puanın artması stresle başa çıkma düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Bu bölümde maddelere verilen yanıtların yüz yüze eğitime devam eden ve uzaktan eğitim gören öğrencilerde nasıl farklılaştığı birden fazla bağımsız grubun olduğu durumlarda ortalamalar arasındaki anlamlı farkın olup olmadığının incelendiği varyans analizi tekniğiyle incelenmiştir. Analizlerden önce verilerin dağılımının normalliğini incelemek için değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri standart hataları ile birlikte ele alınmıştır ve ± 3.29 bandında bulunmuş olup normallik sağlanmıştır (Mayers, 2013, s. 53). Tek değişkenli uç değerlerin tespitinde değişkenler Z puanlarına dönüştürülmüş ve ± 3 aralığında olmayan değer bulunmamıştır. Çok değişkenli uç değer için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve 85 veri çıkarılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2001). Kayıp değerler için

dağılımlarının seçkisizliği Little's MCAR testi ile test edilmiştir (Little, 1988) ve verilerdeki kayıp değerlerin tamamen seçkisiz olduğu tespit edilmiştir. Kayıp değerlere ortalama atama yöntemi ile değerler atanmıştır. Böylece veri setinde 6677 öğrenci verisi kalmıştır.

Öğrencilerin duygu kontrolü ve stresle başa çıkma puanlarının yüz yüze eğitime devam eden ve uzaktan eğitim gören öğrencilerde nasıl farklılaştığını incelemekten önce son üç yılda öğrencilerin devam ettikleri okullarının pandemiden dolayı kapanma durumlarını gösteren frekanslar Tablo 2'de incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin sadece %18.6'sı yüz yüze eğitimin devam ettiğini, öğrencilerin %81.4'ü okullarının bir ay ve üstünde kapandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte yüz yüze eğitime ara veren öğrencilerin büyük bir oranını 12 aydan fazla süreli okulu kapanan öğrenciler oluşturmuştur.

Tablo 2. COVID-19'dan Dolayı Okul Kapanma Durumları

Son 3 yılda COVID-19'dan dolayı okulunuzun kapanma durumu	Frekans	%	Yığılmalı yüzde
Hayır	1245	18.6	18.6
Evet, 1 ay	825	12.4	31.0
Evet, 1-3 ay	535	8.0	39.0
Evet, 3-6 ay	667	10.0	49.0
Evet, 6-12 ay	1256	18.8	67.8
Evet, 12 aydan fazla	2149	32.2	100.0
Toplam	6677	100.0	

2. STRESLE BAŞA ÇIKMA

PISA 2022 uygulamasındaki öğrencilerin ilk olarak stresle başa çıkma becerileri incelenmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin okul kapanma sürelerine göre stresle başa çıkma ölçeğinden almış oldukları ortalama puanlar ve standart sapmaları Tablo 3'te bulunmaktadır. Tablo 3'e göre, pandemi döneminde öğrencilerin stresle başa çıkma puanları arasında okul kapanma durumlarına göre büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. PISA 2022 Uygulamasındaki Öğrencilerin Okul Kapanma Sürelerine göre Stresle Başa Çıkma Puanlarının Dağılımı

Okul Kapanma süresi	N	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma
0	1245	18.97	40.22	28.98	3.91
1 ay	825	19.43	39.75	29.03	3.79
1-3 ay	535	19.36	40.70	28.95	3.71
3-6 ay	667	18.44	40.71	29.05	3.87
6-12 ay	1256	18.62	40.22	28.85	4.18
12 ay ve üstü	2149	18.78	40.67	28.98	4.22

N: öğrenci sayısı, Maks: maksimum puan, Min: minimum puan, Std. Sapma: standart sapma

Tablo 4’te stresle başa çıkma puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığına yönelik varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin stresle başa çıkma puanları arasında okul kapanma sürelerine göre manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=.309$, $p>.05$).

Tablo 4. Öğrencilerin Okul Kapanma Sürelerine göre Stresle Başa Çıkma Puanları Arasındaki Farkın Manidarlığına Yönelik Varyans Analizi

Değişken	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Stresle Başa Çıkma	Gruplar Arası	25.068	5	5.01	.31 .908
	Gruplar İçi	108329.72	6671	16.24	
	Toplam	108354.79	6676		

sd: serbestlik derecesi, p: manidarlık düzeyi

3. DUYGU KONTROLÜ

PISA 2022 uygulamasındaki öğrencilerin duygu kontrolü becerileri incelenmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin okul kapanma sürelerine göre duygu kontrolü ölçeğinden almış

oldukları ortalama puanlar ve standart sapmaları Tablo 5’te bulunmaktadır. Tablo 5’e göre, pandemi döneminde okulları kapanan öğrencilerin duygu kontrolü puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul kapanma süresi başka bir değişle öğrencilerin ev ortamında uzaktan eğitime tabi olma süreleri arttıkça duygu kontrolü puanlarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 5. PISA 2022 Uygulamasındaki Öğrencilerin Okul Kapanma Sürelerine göre Duygu Kontrolü Puanlarının Dağılımı

Okul Kapanma süresi	N	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sapma
0	1245	18.76	40.86	30.07	4.00
1	825	19.08	39.64	30.01	3.66
1-3	535	19.29	40.20	29.50	3.90
3-6	667	18.78	40.86	29.72	3.78
6-12	1256	19.34	41.48	29.79	3.90
12 ve üstü	2149	18.28	40.99	29.60	4.02

N: öğrenci sayısı, Maks: maksimum puan, Min: minimum puan, Std. Sapma: standart sapma

Tablo 6’da duygu kontrolü puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığına yönelik varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Varyans analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin duygu kontrolü puanları arasında okul kapanma sürelerine göre $p=.01$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür ($F=3.42$, $p<.01$).

Tablo 6. Öğrencilerin Okul Kapanma Sürelerine göre Duygu Kontrolü Puanları Arasındaki Farkın Manidarlığına Yönelik Varyans Analizi

Değişken	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	262.544	5	52.51	3.42	.004
Duygu Kontrolü	Gruplar İçi	102302.05	6671	15.335	
	Toplam	102564.59	6676		

sd: serbestlik derecesi, p: manidarlık düzeyi

Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojenliğini ifade eden hipotezi test etmek üzere Levene'in Varyans Homojenliği Testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre varyansların homojen olduğunu ifade eden yokluk hipotezi reddedilmiştir ($F=2.85$, $p=.014$). Bu durumda grupların karşılaştırılması Dunnett T3 testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Dunnett T3 testi sonucu yüz yüze eğitime hiç ara vermeyen öğrenciler ile 12 ay ve üzeri ara veren öğrencilerin duygu kontrolü puanları arasında $p=.05$ düzeyinde manidar bir farklılık (Ort. fark: .47, $p=.014$) olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğrencilerin okul ortamından ayrı kalma süreleri uzadıkça duygu kontrollerinin güçleştiği sonucuna varılabilir.

4. SONUÇ

Bu bölümde COVID-19 pandemisi döneminde uygulanan PISA 2022 sınavındaki Türkiye verileri kullanılarak uzaktan eğitim alan ve yüz yüze eğitim alan öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin duygu kontrolü ve stresle başa çıkma ölçeklerinden almış oldukları puanların yüz yüze eğitime devam eden ve uzaktan eğitim gören öğrencilerde nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin stresle başa çıkma puanlarının uzaktan eğitim alan ve yüz yüze eğitime devam eden öğrenciler arasında manidar bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin duygu kontrolü puanları arasında okul kapanma sürelerine göre manidar bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul ortamından izole bir şekilde uzaktan eğitim alma süresi arttıkça, duygu kontrolü becerileri zayıflamaktadır.

Alanyazında uzaktan eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin bildirildiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Arık, Karakaya, Çimen ve Yıldız, 2021; Canpolat ve Yıldırım,

2021; Cicha, Rizun, Rutecka ve Strzelecki, 2021; Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz, 2021). Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin zaman ve ortam esnekliği sağlaması, teknolojik aletlerin bilgi amaçlı kullanımını geliştirmesi en önemli avantajları arasında yer alırken, derslerle ilgili geri dönütlerin eksikliği, teknolojik kaynağa ulaşabilmede fırsat eşitsizliğinin olması öne çıkan dezavantajları arasında yer almıştır. Bununla birlikte akademik başarının ve öğrencinin günlük yaşamının önemli bir bileşeni olarak kabul edilen sosyal ve duygusal özellikler pek çok öğrencinin de belirttiği gibi uzaktan eğitimle birlikte kısıtlanmaktadır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Karakaya vd., 2021). Okul ortamının eksikliğinden kaynaklanan etkileşim ve iletişim eksikliği, motivasyon eksikliği gibi duyuşsal yoksunluklar öğrencinin hem yaşamının diğer alanlarında hem de okul başarısında etkili olmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Duygu kontrolünün temel bileşenleri arasında yer alan fikirleri paylaşma ve birlikte hareket etme prensipleri dikkate alındığında, okul ortamından ayrı olan öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sınırlı iletişim ve etkileşimde olmasından dolayı duygu kontrolü becerilerinin zayıflaması şaşırtıcı bir durum olmamaktadır (Albrecht, 2006). Ayrıca PISA 2022 Türkiye raporunda on öğrenciden dördü öğretmenlerinin kendilerini nasıl hissettikleriyle ilgili öğrencilerle hiç iletişime geçmediğini bildirmiştir (MEB, 2023).

Küresel çapta krizler ile her zaman karşılaşılabilceği düşünülerek, uzaktan eğitimde akademik başarının önemli bir bileşeni olan öğrencilerin duyuşsal eksikliklerinin giderilmesine yönelik adımlar atılması önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim halinde olması, öğrencileri motive edici uygulamalarda bulunması, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren WEB kaynaklı platformları kullanması öneriler arasındadır.

KAYNAKÇA

- Albrecht, K. (2006). *Sosyal zekâ*, İstanbul, Timaş Yayınları.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). The opinions of teachers about compulsory distance education due to Corona virus (Covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Basu A, Mermillod M (2011) Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Psychol Res*, 1:182–185.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13(4), 1889.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler. Tedmem. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim

sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Grant S, Hamilton LS, Wrabel SL, Gomez CJ, Whitaker A, Tamargo J, Ramos, A. (2017). *Social and emotional learning interventions: intervention summaries*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Karakaya, F., Arik, S., Cimen, O., & Yilmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(4), 246-258. <https://doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Washington, DC: Author.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202.

- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited.
- Millî Eğitim Bakanlığı. PISA 2022 Türkiye Raporu. Ankara: MEB, 2023.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Temircan, Z. Ergenlerde yürütücü işlevsellik ve sosyal duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 286-292.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

EĞİTİM BİLİMLERİ ÇALIŞMALARI

yaz
yayınları

YAZ Yayınları

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3

İscehisar / AFYONKARAHİSAR

Tel : (0 531) 880 92 99

yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com